



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Garcia Tomás

**Inclusão de alunos com Necessidades Educativas  
Especiais na Escola Regular: Perceções de Professores  
do Ensino Primário na Região Académica IV - Angola**

**Dissertação de Mestrado em Educação Especial**  
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação de:  
**Ana Paula Loução, Professora Auxiliar**

dezembro de 2014

## **Declaração**

**Nome:** Garcia Tomás

**Endereço electrónico:** gtomas62@ yahoo.com

**Telefone:** 920 354 924

**Título de residência:** 438X71V99

**Título da dissertação:** Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular: Perceções de Professores do Ensino Primário na Região Académica IV, Angola

**Orientadora:** Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

**Ano de conclusão:** 2014

**Designação do mestrado:** Mestrado em Educação Especial- Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

**É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.**

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Em primeira instância, agradeço a Deus que me concedeu muita saúde, que, pela sua soberania e pelo seu incomensurável amor, permitiu que esta dissertação fosse possível. Modestamente, obrigado por tudo o que tenho e o que sou.

Ao Professor Catedrático Luís de Miranda Correia, que me serviu de inspiração, após ter lido as suas publicações que me convenceram a chegar ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

À *expert* Professora Doutora Ana Paula Loução Martins, pelo profissionalismo revelado desde o início deste trabalho, pelas reflexões e autonomia concedida nas aprendizagens, assim como pela compreensão, pelo rigor científico, disponibilidade e incentivo que me envolveram e entusiasmarão para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Anabela C. Dos Santos por me ter incentivado várias vezes.

À Universidade Lueji A'Nkonde, em particular aos Professores Doutores Samuel Carlos Victorino, Carlos Pedro Claver Yoba, Alfredo Armando Manuel e Gilberto Caimbo Niongola, Magnífico Reitor, Pró - Reitor para Cooperação, Vice - Reitor para Área Científica e Vice - Reitor para Área Académica, respetivamente. Pela compreensão demonstrada durante a minha ausência.

À memória dos meus pais, Garcia Paca e Ana Tomás, que, apesar de ausentes, continuam a lembrar-me o quanto me ensinaram, desde a simplicidade à entrega aos outros.

À minha família, por tudo o que não se consegue colocar em palavras.

Aos meus Professores de Mestrado, Ensino Superior, Médio, Secundário e Primário, pelo papel fundamental que tiveram na minha formação.

Aos Diretores Gerais, Diretores Adjuntos e Docentes, das Instituições do Ensino Superior, por terem criado as condições para a realização deste estudo.

Aos Professores do Ensino Primário - estudantes das Instituições do Ensino Superior, participantes da pesquisa, por terem colaborado para a realização deste estudo.

E a todos aqueles que, apesar de não mencionados contribuíram de alguma forma.



## RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade conhecer, descrever e caracterizar as percepções de professores do Ensino Primário - estudantes dos cursos de Ciências da Educação de quatro instituições do ensino superior circunscritas na área geográfica da Região Académica IV, Angola, acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular. Os dados foram recolhidos com um questionário, junto de uma amostra de 506 participantes e analisados e apresentados através de estatística descritiva e inferencial. O conhecimento obtido é sistematizado nas seguintes conclusões: **a)** a maioria dos professores concorda que os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares, mas em turmas separadas, discordando com a inclusão destes alunos em turmas regulares; **b)** os professores consideram que a inclusão é benéfica para alunos com NEE moderadas ou ligeiras e não acham que é benéfica para alunos com NEE graves; **c)** os professores consideram que a inclusão nas turmas regulares é benéfica para a sociedade angolana e para as famílias destes alunos, mas não é benéfica nem para os outros alunos nem para os professores; **d)** os professores consideram que a inclusão de alunos com NEE visual, auditiva e comportamental não é benéfica para estes alunos, sendo, no entanto, de opinião que a inclusão em turmas regulares de alunos com NEE física ou com dislexia é benéfica; **e)** não existem diferenças nas percepções dos professores do género masculino e do género feminino no que respeita ao ambiente onde os alunos com NEE devem ensinados; **f)** existem diferenças nas percepções dos professores das diferentes instituições de Ensino Superior ao que respeita o ambiente onde os alunos com NEE devem ensinados; **g)** pouco mais de metade dos professores são de opinião que a inclusão é um direito dos alunos com NEE.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Professores.



## **ABSTRACT**

This study aims to understand, describe and characterize the perceptions of primary school teachers and students involved in Education Sciences courses of four institutions of higher education in a circumscribed geographical area of the Academic Region IV, Angola, regarding the inclusion of students with special education needs (SEN) in regular schools. Data were collected by way of a questionnaire with a sample of 506 participants, and analyzed and presented using descriptive and inferential statistics. The knowledge obtained is systematized in the following conclusions: a) most teachers agree that pupils with SEN should be educated in mainstream education program, but in separate classes which is in disagreement with the current notion that these students should be included in regular classes; b) teachers consider that inclusion is beneficial for students with moderate or minor SEN although not beneficial for students with severe SEN; c) teachers also consider that inclusion in regular classes is beneficial to the Angolan society and to the families of these students, but not beneficial to other students or for teachers; d) teachers are also of the opinion that the inclusion of students with visual, hearing and behavioural SEN is not beneficial for these students however, they share the view that the inclusion of students with physical disabilities or dyslexia in regular mainstream education classes is beneficial; e) the perceptions of both male and females teachers are equal regarding the environment where pupils with SEN are taught; f) the perceptions of teachers of different institutions of higher education are not equal with regards to the environment where pupils with SEN is taught; g) just over half of the teachers are of the opinion that inclusion is a right for students with SEN.

**Key words:** Inclusion; Special Education; Special Educational Needs; Teachers.





## **Índice de conteúdos**

INTRODUÇÃO .....	17
CAPÍTULO I .....	23
EDUCAÇÃO DE ALUNOS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA VISÃO UNIVERSAL .....	23
1.1. História: Da exclusão à integração .....	23
1.2. A filosofia da inclusão.....	28
1.3. O modelo da escola inclusiva .....	37
1.4. Os pressupostos para o êxito da filosofia da inclusão .....	42
1.5. O impacto da filosofia inclusiva nos alunos, nos professores, nas famílias e na sociedade .....	46
CAPÍTULO II .....	49
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM ANGOLA .....	49
2.1. Reflexões acerca da educação das crianças com necessidades educativas especiais .....	49
2.2. Processo de elegibilidade para a educação especial .....	51
2.3. Suporte legislativo.....	51
2.4. Formação de professores.....	54
CAPÍTULO III .....	57
METODOLOGIA.....	57
3.1. Justificação da opção pela metodologia quantitativa.....	57
3.2. Desenho do estudo .....	59
3.2.1 Amostra .....	59
3.2.2. Instrumento de recolha e dados .....	65
3.2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	68
3.3. Procedimentos de análise estatística e apresentação dos resultados.....	69
CAPÍTULO IV .....	71
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	71
4.1. Análise descritiva dos resultados para a população .....	71
4.2. Análise descritiva e inferencial dos resultados para a variável género .....	82
4.2.1 Análise descritiva.....	82
4.1.2. Análise inferencial .....	92
4.3. Análise descritiva e inferencial dos resultados para a variável instituição .....	94
4.3.1. Análise descritiva.....	94
4.3.2. Análise inferencial .....	105
4.4. Fiabilidade dos resultados.....	109

CAPÍTULO V .....	111
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
ANEXOS .....	123

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Definições de inclusão (adaptado de Power de-Fur e Orelove, 1997, por Martins, 2000, p. 24)	<b>31</b>
<b>Quadro 2</b> - Definições de inclusão total (adaptado de Power De-Fur e Orelove, 1997, por (Martins, 2000, p.31)	<b>33</b>
<b>Quadro 3</b> - Distribuição da amostra segundo o género	<b>59</b>
<b>Quadro 4</b> - Distribuição da amostra segundo a idade	<b>60</b>
<b>Quadro 5</b> - Caracterização da idade dos sujeitos da amostra	<b>61</b>
<b>Quadro 6</b> - Distribuição da amostra segundo o ano de frequência académica	<b>61</b>
<b>Quadro 7</b> - Distribuição da amostra segundo a formação na área de educação especial	<b>62</b>
<b>Quadro 8</b> - Distribuição da amostra segundo a experiência de ensino	<b>62</b>
<b>Quadro 9</b> - Distribuição da amostra segundo a experiência de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais	<b>63</b>
<b>Quadro 10</b> - Distribuição da amostra segundo a variável conhecimento de criança ou adulto com necessidades educativas especiais	<b>63</b>
<b>Quadro 11</b> - Distribuição da amostra segundo a variável relação com crianças com necessidades educativas especiais no momento	<b>64</b>
<b>Quadro 12</b> - Distribuição da amostra quanto à sua participação num curso de capacitação sobre como ensinar crianças com necessidades educativas especiais	<b>64</b>
<b>Quadro 13</b> - Distribuição da amostra quanto ao número de alunos em cada turma onde ensina	<b>65</b>
<b>Quadro 14</b> - Distribuição da amostra segundo a variável alunos com NEE incluídos nas turmas onde ensinam	<b>65</b>
<b>Quadro 15</b> - Quadro com a descrição dos itens por fatores	<b>66 - 64</b>
<b>Quadro 16</b> - Resultados absolutos e percentuais da perceção dos professores sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados	<b>72</b>
<b>Quadro 17</b> - Resultados centrais e de dispersão sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados	<b>72</b>

<b>Quadro 18</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão segundo a severidade da necessidade educativa especial	<b>73</b>
<b>Quadro 19</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores quanto aos benefícios da inclusão segundo a severidade da necessidade educativa especial	<b>74</b>
<b>Quadro 20</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão para os vários intervenientes	<b>75</b>
<b>Quadro 21</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão para os vários intervenientes	<b>76</b>
<b>Quadro 22</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão segundo o tipo de necessidades educativas especiais	<b>77</b>
<b>Quadro 23</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre os benefícios segundo o tipo de necessidade educativa especial	<b>78</b>
<b>Quadro 24</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão	<b>79</b>
<b>Quadro 25</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão	<b>80</b>
<b>Quadro 26</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre a inclusão como um direito	<b>81</b>
<b>Quadro 27</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares como um direito	<b>81</b>
<b>Quadro 28</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados	<b>82</b>
<b>Quadro 29</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género relativamente e ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados	<b>83</b>
<b>Quadro 30</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto aos benefícios da inclusão segundo a severidade da necessidade educativa especial	<b>84</b>

<b>Quadro 31</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto aos benefícios segundo a severidade da necessidade educativa especial	<b>85</b>
<b>Quadro 32</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género segundo os benefícios da inclusão	<b>86</b>
<b>Quadro 33</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores segundo os benefícios da inclusão	<b>87</b>
<b>Quadro 34</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto aos benefícios da inclusão segundo o tipo de necessidades educativas especiais	<b>88</b>
<b>Quadro 35</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto aos benefícios segundo o tipo de necessidade educativa especial	<b>89</b>
<b>Quadro 36</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto ao impacto da inclusão	<b>90</b>
<b>Quadro 37</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto ao impacto da inclusão	<b>91</b>
<b>Quadro 38</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto à inclusão como direito	<b>92</b>
<b>Quadro 39</b> - Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto à inclusão como direito	<b>92</b>
<b>Quadro 40</b> - Resultados inferenciais do Teste Mann-Whitney U para a variável género.	<b>93</b>
<b>Quadro 41</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados	<b>94</b>
<b>Quadro 42</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre os benefícios segundo a severidade da necessidade educativa especial	<b>95 - 96</b>
<b>Quadro 43</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre os benefícios da inclusão	<b>97 - 98</b>
<b>Quadro 44</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre os benefícios segundo o tipo de necessidade educativa especial	<b>98 - 99</b>

<b>Quadro 45</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre o impacto da inclusão	<b>101</b>
<b>Quadro 46</b> - Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição quanto à inclusão como direito	<b>102</b>
<b>Quadro 47</b> – Resultados da média e desvio padrão da percepção dos professores por dos itens por instituição	<b>104</b>
<b>Quadro 48</b> - Análise inferencial da percepção dos professores quanto ao Teste Kruskal-Wallis para a variável instituição	<b>106</b>
<b>Quadro 49</b> - Análise inferencial da percepção dos professores quanto ao Testes Post-Hoc de Scheffe para a variável instituição	<b>108</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 2008, p. 9).....	38
Figura 2 - Distribuição da amostra segundo o género .....	59
Figura 3 - Distribuição da amostra segundo a idade .....	60





## INTRODUÇÃO

A filosofia da inclusão é hoje um desafio colocado à escola, aos professores, à família e à sociedade. Segundo Correia (2008):

entendemos por “inclusão” a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para este fim, com um apoio apropriado (e. g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais etc) às suas características e necessidades. (p. 9)

Só uma escola inclusiva permite o desenvolvimento e a formação global de todos em condições de igualdade de oportunidades, de respeito pela diferença e de autonomia individual. Para ter êxito, a filosofia da inclusão, que num sentido mais abrangente, pretende fomentar uma educação de qualidade para todos, requer um conjunto de medidas, que se prendem não apenas como o ensino deve ser ministrado, mas também e, sobretudo, como o aluno é visto e valorizado no seu conjunto (Correia & Martins, 2000). Neste sentido, trata-se de afirmar um direito de participação total na vida da escola, por parte dos alunos com NEE, adequando-lhes os serviços educacionais apropriados. E será este direito que lhes permitirá, através da aquisição de um largo conjunto de aptidões, virem a ser capazes de suceder nas tarefas do dia-a-dia que a sociedade lhes exigirá. Um dos grandes objetivos da educação será preparar todos os alunos para se tornarem elementos ativos da comunidade, enriquecendo-a com a diversidade das suas experiências (Correia & Martins, 2000).

As atitudes dos professores podem ajudar em muito para a implementação de práticas educacionais inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos (Smith et al., 1995, citados por Correia & Martins, 2000). Adicionalmente, segundo a UNESCO (1949):

deve aconselhar-se os países que tenham poucas escolas especiais a concentrar os seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e dos serviços especializados de que estas necessitam, para poder responder à vasta maioria de alunos com NEE, através

de programas de formação de professores e centros de recursos bem equipados e dotados de recursos humanos, que possam responder aos pedidos de apoio das escolas. A realidade, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, demonstra que, devido ao custo elevado das escolas especiais, implica que, na prática, só uma pequena minoria, normalmente de elite urbana, delas se possa usufruir. A grande maioria dos alunos com NEE, principalmente nas regiões rurais, não recebe qualquer apoio. Estima-se que apenas um por cento de alunos com NEE beneficiam dos recursos existentes. A experiência também indica que as escolas inclusivas, que servem todas crianças numa comunidade, conseguem obter mais apoio local e utilizar de forma mais criativa, imaginativa e inovadora os limitados recursos disponíveis. (p.13)

Segundo Simpson e Kauffman (2007), a investigação mostra que, apesar da tendência para a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares ser um facto, poucos têm sido os modelos e procedimentos desenvolvidos para facilitar este processo. Consequentemente, os professores e outros profissionais da educação, no seu quotidiano, são confrontados com a desafiadora tarefa de desenhar programas de inclusão, na ausência de orientações e estratégias claras. Assim, a inclusão conforme é discutida por vários autores não é uma realidade em muitas comunidades. Estes autores argumentam que uma verdadeira inclusão deve considerar um conjunto de serviços de apoio, não só para a criança com NEE, mas também para aqueles envolvidos na sua educação (Exceptional Parent, 1993, citado por Correia, Cabral & Martins, 1997).

Neste contexto, a importância deste estudo prende-se com o facto de que, através do conhecimento das percepções dos professores sobre a educação de crianças com NEE, poder-se-á obter um conjunto de informações de três províncias do país, que serão a base para intervenções futuras ao nível da formação. Também este estudo poderá constituir um contributo precioso, na medida em que o enquadramento teórico, ao reunir um conjunto de informações sobre a filosofia inclusiva, pode vir a ser útil aos diferentes agentes educativos. Por fim, segundo Simpson e Kauffman, (2007):

é importante reconhecer, que existem, apesar de tudo, áreas bem estabelecidas de investigação sobre a inclusão, que produziram resultados relativamente seguros e úteis. Uma dessas áreas é a das atitudes de professores, pares e outras pessoas relativamente a alunos com deficiências integrados em salas de aula regulares. Cook et al. (2000) notam que “*os estudos sobre as atitudes dos professores constituem uma das mais prolíficas áreas de investigação sobre a inclusão*”(p.116). (p. 178)

O conhecimento das atitudes dos professores permite analisar a eficiência das práticas, bem como dos modelos inclusivos e, desta forma, permite planejar possíveis alterações e identificar os modelos de atendimento e os aspetos que mais afetam as atitudes dos professores (ERIC, 1985, citado por Martins, 2000).

Este estudo, desenvolvido no contexto do tema da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, teve por origem o entusiasmo que norteou sempre o investigador de conhecer as formas mais eficazes de intervenção, que possam promover aprendizagens a favor de alunos com NEE. De igual modo, ao longo do seu percurso profissional, tem registado, com grande preocupação, o aumento significativo de alunos com NEE que são excluídos do sistema de ensino e de outros, que, apesar da inserção nas classes regulares, não beneficiam de recursos apropriados de acordo com as suas necessidades específicas.

Angola, de acordo com a sua realidade, vem envidando esforços no sentido de implementar, de forma adequada, os princípios da filosofia inclusiva. Desta forma, a Escola Regular passa a contar não só com uma maior diversidade de alunos, mas também com uma atuação diferenciada de novos profissionais, com realce o maior grau de envolvimento dos professores do ensino regular. Neste sentido, parece-nos lógico e útil centrar o nosso estudo, cuja finalidade e objetivos apresentamos de seguida, nas perceções destes profissionais.

## **Finalidade e objetivos do estudo**

Tendo em conta a importância que os professores têm no processo da inclusão e o facto de existirem formas de atuar completamente diferentes e novas, quando envolvidos neste processo, será pertinente conhecer, descrever e caracterizar as percepções dos professores do Ensino Primário, estudantes dos cursos de Ciências da Educação de quatro Instituições do Ensino Superior circunscritas na área geográfica da Região Académica IV, Angola, acerca da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Os participantes estudam numa Universidade pública de âmbito regional, que desenvolve as suas atividades na Região Académica IV. Sublinhe-se que a Região Académica IV, criado pelo Decreto n.º 2/09 de 12 de Maio, abrange três províncias. É uma Instituição de Ensino Superior, integrada no Subsistema de Ensino Superior, que tem por objetivo o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização da investigação científica nas diversas áreas do saber. Por questões éticas, não se indica os nomes das Instituições de Ensino Superior onde foram recolhidos os dados.

No âmbito da finalidade indicada anteriormente, este estudo tem como principais objetivos:

- Descrever as percepções dos professores face ao ambiente onde os alunos com NEE devem ser ensinados;
- Descrever as percepções dos professores, face os benefícios da inclusão segundo a severidade da NEE;
- Caracterizar as percepções dos professores face os benefícios da inclusão, para os alunos com NEE, para a sociedade, para a família dos alunos com NEE e para os outros alunos sem NEE;
- Analisar diferenças de percepções em relação às variáveis género e instituição.

## **Organização dos conteúdos**

De acordo com a contextualização, a finalidade do estudo e os objetivos que pretendemos alcançar com o mesmo, dividimos o presente trabalho em cinco capítulos, antecipados por esta introdução.

No primeiro capítulo, sobre a educação das crianças com necessidades educativas especiais no mundo, começamos por nos debruçar sobre a história da educação das crianças com NEE, desde a exclusão à integração, passando pela caracterização da filosofia da inclusão e fazendo referência às suas várias abordagens. Em seguida, indicamos os pressupostos para o êxito da filosofia da inclusão e, por último, o impacto da filosofia inclusiva nos alunos, nos professores, nas famílias e na sociedade.

No segundo capítulo, dedicado à educação das crianças com necessidades educativas especiais em Angola, começamos por descrever algumas reflexões em torno da educação de crianças com NEE. Em seguida fazemos referência ao processo de elegibilidade para a educação especial e ao suporte legislativo que normaliza os procedimentos de implementação da modalidade de educação especial e, finalmente, a formação de professores em Angola.

No terceiro capítulo, relativo à metodologia, apresentamos os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização deste trabalho. Fazemos referência à justificação da opção pela metodologia quantitativa e ao desenho de estudo, caracterizando a amostra, o instrumento e os procedimentos da recolha e análise de dados.

No quarto capítulo, dedicado à apresentação dos resultados, começamos por fazer uma apresentação descritiva e inferencial dos resultados para a população, segundo os seguintes fatores: a) ambiente onde devem ser ensinados os alunos com NEE; b) benefícios da inclusão; c) impacto da inclusão; d) a inclusão como direito. Esta análise é feita também tendo por base as variáveis género e por instituição de origem dos professores que participaram no estudo. Por fim, apresentamos a fiabilidade dos resultados.

No quinto capítulo, finalizamos com as conclusões e recomendações, sintetizando os aspetos mais relevantes deste estudo. Por fim, considerando que este trabalho teve as suas limitações e colocou novos desafios, deixamos algumas recomendações para estudos futuros.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO DE ALUNOS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UMA VISÃO UNIVERSAL

Neste capítulo, começamos por nos debruçar sobre a história internacional da educação das crianças com NEE, desde a exclusão à integração, passando pela caracterização da filosofia da inclusão e fazendo referência às suas várias abordagens. Em seguida, indicamos os pressupostos para o êxito da filosofia da inclusão e, por último, o impacto que, segundo a investigação, esta filosofia educativa tem nos alunos, nos professores, nas famílias e na sociedade.

### 1.1. História: Da exclusão à integração

Segundo Correia (1997) “todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente”- e a criança com NEE não foi exceção” (p.13). Autores como Gallager e Kirk (1996) advogam que podem ser consideradas quatro grandes fases de desenvolvimento das atitudes que se têm tomado em relação as crianças com deficiência – a Separação, a Proteção a Emancipação e a Integração (Lopes, 1997). De seguida, caracterizamos essas quatro fases ou períodos.

1. O primeiro período: **Separação**. Assumia-se a ideia de que a criança com NEE era completamente oposta ao ser normal e, assim, era vista de várias formas que vão desde a superstição, a malignidade e a veneração pela sociedade. Na época, o conhecimento centrava-se no pensamento mágico-religioso, uma vez que se considerava a criança com deficiência como ameaça à existência humana; por isso, muitas vezes, associada à imagem do diabo, a atos de feitiçaria, foi vítima de perseguições, julgamentos e execuções (Correia, 1997).

2. O segundo período: **Proteção**. Com o surgimento do progresso social, o infanticídio foi diminuindo gradualmente. Mas este progresso não se reflete na maioria das sociedades de forma real na medida em que não eram reconhecidos às crianças com

NEE ou aos adultos, com deficiência quaisquer direitos, por exemplo o de herdar ou exercer qualquer cargo público (Jiménez, 1997).

3. O terceiro período: **Emancipação**. Destaca-se o surgimento das influências filosóficas de cariz humanista e tolerante de iluministas como Lock e Rousseau, da industrialização da sociedade e do aparecimento de pessoas com deficiência, ilustres que possibilitaram a criação de condições primárias de medidas legislativas de proteção e emancipação das crianças com NEE (Correia,1997). De facto, no século XVIII, nas civilizações ocidentais, um grande número de pessoas com deficiência tornaram-se conhecidos como cantores, músicos e poetas, nomeadamente os cegos Nicholas Sanderson (1682-1739), professor de matemática na Universidade de Cambridge e Maria Teresa Von Pardis (1759-1824), cantora e pianista famosa (Lopes, 1997). Novas ideias vão surgir e preparar novos modelos para se perceber a natureza da mente humana e influenciar reformas na Educação (Correia,1997).

Mais tarde, no século XIX, surge o interesse criado pelo movimento do Renascimento que se traduzia em estudar as pessoas com deficiência, pelo que nessa ocasião aparecem alguns homens da ciência que se dedicam, de forma determinada, ao estudo desses seres diferentes – os deficientes como na altura eram chamados e que se notabilizaram por importantes realizações no campo da ciência (Correia, 1997).

É nesta conjuntura que apareceram homens como Jacob Rodrigues Pereira, que em Paris (1749), demonstra na Academia de Ciências o método de como se podia ensinar os surdos a falar e a ler; este método mais tarde melhorado pelo Abée de L'Epée. Em 1770 inventou o método de sinais (língua gestual) destinado a complementar o alfabeto manual e para classificar vários objetos que não podiam ser distinguidos pelo sentido auditivo (Jiménez, 1997).

Valentim Haüy (1745-1822), inspirado nos esforços do Abée de L'Epée na educação de um surdo, e no exemplo de Maria Teresa Von Paradis, dedicou-se ao ensino dos cegos, fundando em Paris (1784) a primeira escola para cegos - *Institut National des Jeunes Aveugles*. O Instituto tinha como aluno Louis Braille que, em 1834, criou o sistema de leitura e de escrita para as pessoas com deficiência visual, hoje denominado método Braille (Jiménez, 1997).



Jean Marc Itard, referencialmente considerado como o pai da Educação Especial em França (1801), faz de forma decidida a primeira experiência científica para educar um indivíduo com deficiência intelectual, treinando Victor, uma criança encontrada nos bosques de Aveyron. Cinco anos mais tarde, constata-se a impossibilidade de cura de Victor. Contudo, Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos (Correia, 1997).

Mais tarde, no século XX, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud e com o aparecimento dos testes de Galton, para medição da capacidade intelectual. Registaram-se grandes modificações e surgem terminologias médicas como “idade mental”, ligadas com a capacidade intelectual e os testes de inteligência de Binete e Simon, para a identificação e classificação - categorizando a deficiência de crianças que não beneficiavam de uma situação educativa normal. Desta forma, motivam a criação de escolas especiais (Correia, 1997).

Com resultados de grande relevância alcançados na história da Educação Especial, este período foi caracterizado pela esperança, porque se abrem as primeiras residências como escolas de crianças com deficiência auditiva, visual e intelectual. A partir destas realizações, começaram a surgir convicções de que a Educação Especial teria como finalidade ultrapassar os defeitos, atitudes e comportamentos impostos pela deficiência, tornando as pessoas com deficiência úteis à sociedade. Seguin e Howe corroboram esta ideia ao referirem que, com o apoio da Educação Especial, os alunos com deficiência tomariam o seu devido lugar como membros ativos da sociedade (Jiménez, 1997).

Segundo Jiménez (1997), nos séculos XIX, e início do século XX, as aulas das crianças com NEE eram ministradas em Instituições de Educação Especial especializadas num determinado tipo de deficiência, em regime de internato, não obstante o deslumbrar sintomático de existência de um ensino integrado. Foi igualmente neste período que começa a preocupação da formação de professores e se criaram as primeiras associações profissionais - a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871) ou a Associação Americana de Deficiência Mental (1876), hoje denominada *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

A preocupação de atendimento de alunos com NEE parece ter ganho relevância no final dos anos 50 e nos anos 60 e 70. O facto de, por um lado, começaram a surgir movimentos sobre os direitos humanos, que levantaram discussões quanto ao direito de todas crianças a uma educação igual e de qualidade, e por outro lado, começaram a ser difundidos, na literatura, os conceitos de normalização e de integração (Correia & Martins, 2000).

Segundo Hallanhan e Kauffman (1997) citados por Martins (2000):

o conceito de normalização foi o princípio-chave que esteve na origem do processo de inclusão dos indivíduos com deficiência na sociedade. Este conceito, originário da Escandinávia, e mais tarde popularizado nos Estados Unidos da América (EUA), defendia que todo o indivíduo, por mais severa que fosse a sua deficiência, deveria ter o direito a uma educação e uma vida, o mais semelhante possível aos padrões considerados normais. De acordo com esta filosofia, os meios e os fins da educação de alunos com e sem NEE deveriam ser, tanto possível, similares. (p.13)

4. Quarto período: **Integração.** Este período resulta, em primeiro lugar, de vários movimentos cívicos, da Declaração dos Direitos da Criança, da Declaração dos Direitos do Homem, da ação de Associações de Pais, criadas na altura e das transformações sociais ocorridas após a Segunda Guerra Mundial. Segundo, à medida que a qualidade e a quantidade dos programas escolares aumentavam, foi necessário proceder-se a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que permitissem que as crianças com NEE pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus colegas sem NEE. Tal sublinhou a ideia de que, sempre que possível, a criança com NEE deveria ser educada na classe regular (Correia, 1997).

Desta forma, vários movimentos cívicos evoluíram consideravelmente e afirmaram-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, dos quais se destaca o Relatório de *Warnock* (1978) que propõe o conceito de “necessidades educativas especiais”, substituindo as diferentes categorizações baseadas em decisões médicas, por categorizações baseadas em critérios pedagógicos de forma a garantir o sucesso e a

plena integração das crianças em escolas regulares. Como tal, passaram a ser utilizados critérios pedagógicos na ação educativa em substituição de critérios exclusivamente médicos (Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2008).

A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do norte nos anos 50 e 60. Em 1975, nos E.U.A a publicação pelo Congresso da *Public Law 94-142 (The Education for Handicapped Children Act)* exige que os sistemas educativos de todos os Estados melhorassem os seus serviços de Educação Especial e que promovessem a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças com NEE, com base nos seguintes pressupostos (Correia, 1997):

- educação pública e gratuita para todos, inclusive alunos com NEE;
- avaliação e práticas não discriminatórias quer em termos culturais quer étnicos;
- colocação dos alunos num meio *menos restritivo possível*;
- elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, pelos encarregados de educação e pelos órgãos de gestão de escola;
- formação de professores e outros técnicos;
- elaboração de materiais adequados;
- envolvimento das famílias no processo educativo da criança.

Correia (1992), citado por Correia e Cabral (1997), define a integração como:

um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais, e “meio menos restritivo possível”, como sendo um conceito que pede a colocação da criança com NEE, num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada, está a inferir que a integração das crianças com NEE parte da convicção de que a criança deve ser educada no meio menos restritivo possível e de que este meio pode

responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema. (p.19)

Assim sendo, a Educação deve ter como um dos seus pressupostos fundamentais a preparação dos alunos com NEE para que venham a ser elementos ativos nas comunidades, tornando-as mais ricas através da diversidade das suas experiências (Correia & Martins, 2000).

## **1.2. A filosofia da inclusão**

A investigação tem mostrado que são muitas vantagens que podem ser apontadas no que respeita à prática da filosofia da inclusão. De entre muitas, sublinha-se a promoção do diálogo entre professores do ensino regular e de educação especial; e a colaboração de planificações mais apropriadas para todos os alunos e a possibilidade dos professores compreenderem melhor os diferentes tipos de NEE (Correia, 2008).

Os antecedentes relevantes da inclusão nos EUA começaram em 1986, quando a então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, preocupada com o facto de quase 10% das crianças e jovens matriculadas nas escolas públicas serem alunos com NEE, e de que outros 10 a 20% pese embora não fossem considerados com NEE, apresentavam problemas de aprendizagem e comportamento que diretamente interferiam na sua realização escolar, fez um discurso que apelava a uma mudança radical no sistema educativo (Correia, 1997). Perante esta percentagem elevadíssima de alunos que apresentavam NEE, Will afirmou que os números por si sustentavam a procura de novas estratégias que garantissem uma avaliação das necessidades de cada aluno e a tomada de medidas educativas mais adequadas para cada situação. Caso contrário, como consequência, face à dimensão do problema, se estaria na eminência de se criar indivíduos marginalizados, não especializados e desempregados (Correia, 1997).

Para Will, a solução do problema passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial, que permitisse o estudo das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de

estratégias que respondessem às suas necessidades individuais. Desta forma, nasceu, o movimento designado por *Regular Education Initiative* (REI), ou seja a Iniciativa da Educação Regular ou iniciativa Global da Educação (Correia, 1997). Correia (1997) refere que este movimento defendia “a adaptação da classe regular” por forma a tornar possível ao aluno com NEE a aprendizagem nesse ambiente e exortava os investigadores a encontrarem formas para as classes regulares atenderem o maior número de alunos com NEE. Deste modo, encorajou os serviços de educação especial e outros serviços especializados a unirem esforços em prol da educação dos alunos com NEE no contexto da escola regular. Este modelo de funcionamento, de responsabilidades acrescidas para ambas partes, a educação especial e o ensino regular, permitiria responderem às necessidades educativas individuais de cada aluno. Esta posição assumida por Will tinha como aspeto central, a junção entre os sistemas de educação regular e educação especial (Martins, 2000).

Como seria perceptível, face a estes acontecimentos, o movimento REI reconhecido hoje como princípio de inclusão, recebeu apoios e críticas de muitos investigadores e professores. Por exemplo, Stainback, Stainbak e Bunch (1989) citados por Correia (1997), afirmavam que crescia consideravelmente o número de pais e professores, defensores da integração da criança com NEE na classe regular, incluindo aqueles com NEE severas. Desta forma, defendiam que na educação destes alunos não se devia adotar um sistema de dualidade, visto que este podia incentivar atitudes ou comportamentos injustos e inadequados em relação à sua educação (Stainback, Stainback & Ayres, 1996, citados por Correia, 2008).

Outras contribuições vieram de um grupo de investigadores e educadores que discordava e questionava da unificação dos dois sistemas de educação. Braaten, Kauffman, Polsgrov e Nelson (1988), citados por Correia (2008), sustentavam que as investigações existentes não mostravam que todo o aluno com NEE podia ser ensinado com sucesso na classe regular e afirmavam que os defensores da unificação não compreendiam a dimensão do problema. Segundo estes investigadores, seria necessário um grande esforço para que os objetivos anunciados pela REI fossem atingidos, pese embora louváveis, se em dada altura pudessem ser concretizados. Eram os casos dos alunos com NEE severas, que mais inquietações levantavam, relativamente ao seu

atendimento (Correia, 2003; Heward, 2006; Liberman, 2003; Kauffman, 2002; Warnock, 2005, citados por Correia, 2008).

Segundo Liberman (1988), citado por Liberman (2010), “algumas crianças precisam de Serviços de Educação Especial, conforme delineado no seu PEI, porque sem estes serviços os professores da classe regular não permitem, nem percebem a existência de diferentes formas de responder aos ditames de um currículo personalizado” (p.103). Não obstante a polémica criada, e até por causa dela, o movimento REI dá lugar ao princípio da inclusão, que por sua vez, começou a merecer uma atenção peculiar por parte dos investigadores e educadores, depois da realização da “Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, em Junho de 1994, (Correia & Cabral 1997). Segundo Hallahan & Kauffman (1997b), citados por Martins (2000):

o movimento da escola inclusiva construiu-se a partir da mesma base filosófica do REI, aspirando a uma relação estreita entre a Educação Especial e a Educação Regular. As propostas menos radicais desta reforma propõem que os professores da classe regular tenham à responsabilidade um maior número de alunos com NEE (moderadas e ligeiras), servindo os professores de Educação Especial, mais como consultores e menos como professores de apoio direto aos alunos. Propostas mais radicais recomendam que a educação especial, enquanto sistema separado e perfeitamente identificado dentro do sistema educativo, seja eliminada. Esta proposta aponta para um único e unificado sistema educativo, no qual todos os alunos são encarados na sua individualidade e com direito a uma mesma qualidade educativa. (pp.21,22)

Na literatura, existem várias definições de inclusão. No Quadro 1, apresentam-se algumas dessas definições.

## Quadro 1

*Definições de inclusão (adaptado de Power de-Fur e Orelove, 1997, por Martins, 2000, p. 24).*

Autor	Definição
American Federation of Teachers	A inclusão é a colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da sua natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm.
American Speech-Language Hearing Association	A filosofia das práticas inclusivas enfatiza que as crianças e os jovens devem ser educados no meio menos restritivo possível, onde as suas necessidades sejam tidas em conta.
Children and Adults with Attention Deficit Disorders	O conceito de inclusão deve refletir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades.
Council for Exceptional Children	Nas escolas inclusivas, o diretor e os restantes profissionais, contando com a assistência dos serviços de educação especial, deverão ser os responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE.
Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children	A inclusão, enquanto valor, suporta a defesa do direito de todas as crianças, independentemente da sua diversidade de capacidades, a participarem ativamente nos ambientes naturais da sua comunidade. Um ambiente natural é aquele que a criança frequenta, tenha ou não NEE.
National Association of Elementary School Principals	Programas inclusivos são aqueles em que os alunos com NEE, independentemente da sua severidade da sua problemática, recebem Serviços de Educação Especial, em classes regulares apropriadas à sua idade, na escola que frequentariam se não apresentassem NEE.
National Association of State Boards of Education	A inclusão não é, nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem de crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na

---

	crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos.
National Center for Learning Disabilities	O conceito de inclusão refere-se às alterações promovidas nas escolas regulares. Todas as crianças, independentemente das suas capacidades, recebem serviços educativos nos ambientes da sua classe regular. A inclusão refere-se a um conceito educacional, no qual as crianças recebem serviços especializados, no contexto da classe regular.
National Education Association	A inclusão apropriada é caracterizada por práticas e por programas que proporcionam... um <i>continuum</i> de ambientes e serviços educativos.
The Association for Persons with Severe Handicaps	A definição de inclusão apresenta imperativos educativos e morais, que consideram que os alunos com NEE devem frequentar a classe regular, e aí receberem os apoios e os serviços necessários para beneficiarem do processo de ensino-aprendizagem.
The Orton Dyslexic Society	A inclusão constitui uma oportunidade para todos os alunos com NEE acederem (e participarem), a todas as actividades da escola da sua área de residência. A inclusão permite que alguns ou todos os alunos recebam serviços de educação especial na classe regular.

---

Inúmeras discussões levantadas pelos defensores da filosofia da inclusão conduziram à chamada inclusão total, cujas definições estão sintetizadas no Quadro 2.



## Quadro 2

*Definições de inclusão total (adaptado de Power De-Fur e Orelove, 1997, por (Martins, 2000, p.31)*

Autor	Definição
Division of Learning Disabilities, Council for Exceptional Children	Um programa de inclusão total, tal como definido pelos seus defensores, providencia a colocação dos alunos com dificuldades de aprendizagem apenas na classe regular.
Learning Disabilities Association of America	Inclusão total, integração total, sistema educativo unificado, educação inclusiva, são termos utilizados para descrever uma política/prática, na qual todos os alunos com NEE, independentemente da natureza e da severidade dos seus problemas, e da respectiva necessidade de serviços de educação especial, recebem a sua educação, a tempo inteiro, na classe regular da escola da área da sua residência.
National Joint Committee on Learning Disabilities	A ideia de que todos os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ser atendidos, apenas na classe regular, é frequentemente referida como inclusão total.

Analizado o discurso de vários investigadores consagrados no domínio da filosofia de inclusão, verificamos que as suas convicções são divergentes. Para muitos, o termo inclusão é sinónimo de inclusão total, enquanto para outros implica alguma participação no ambiente menos restritivo possível (Heward, 2000). Perante estas divergências resume-se muitos aspetos mencionados pelas associações cujas posições apresentamos:

Segundo Heumann (1994) citado por Martins (2000):

quando tomamos decisões sobre a educação dos alunos com NEE, não advogamos um “tamanho” único para todos. Decisões sobre o melhor ambiente educativo devem ser tomadas a nível local, como base das necessidades educativas individuais dos alunos. Qualquer outra abordagem não é consistente com a legislação, e

não deve ser considerada uma prática educativa eficaz. Existem algumas crianças que não são atendidas apropriadamente na classe regular a tempo inteiro; contudo, estas representam apenas uma pequena percentagem dos alunos com NEE. Nós acreditamos que a classe regular, com os necessários apoios, é o local onde os alunos com NEE devem estar..., tanto os professores de turma, como os alunos com NEE podem necessitar de apoio para desenvolverem práticas inclusivas..., mas estes apoios dependem das necessidades do aluno e do professor. (Coutinho & Repp, 1999, pp. 15-16)

Para os defensores da inclusão, uma escola especial é, por definição, o *meio mais restritivo possível* e uma escola regular o *meio menos restritivo possível*, isto independentemente das circunstâncias. E a maior destas circunstâncias é, naturalmente, o tipo e grau da NEE. Um determinado contexto de ensino não é menos nem mais restritivo do que qualquer outro. Tudo depende do que lá se faz, das exigências que coloca, do grau de adequação entre número de alunos e professores e do número de alunos por turma (Lopes, 1997).

Cruickshank (1977), citado por Lopes (1997), afirma que para muitos investigadores a definição de *meio menos restritivo possível* não é tão simples como parece. A noção de *meio menos restritivo*, ao cingir-se a uma sala de aula regular, nega a possibilidade - e já agora a desejabilidade - de um contínuo de serviços que vai das escolas especiais às salas de aula regulares, passando por salas de apoio, terapias específicas em certas horas do dia, entre outros.

Os investigadores menos radicais afirmam que um aluno, que é rejeitado pelos colegas ou que sucessivamente vive experiências de insucesso numa classe regular, pode sentir-se melhor numa sala de apoio permanente, desde que tenha mais sucesso na sua aprendizagem (ainda que este local seja considerado um meio restritivo que a classe regular). O importante é ter sempre em conta os objetivos do aluno, de modo a evitar que o conceito de meio menos restritivo possível se torne num *slogan* que limite a sua educação (Kauffman, 2007, citado por Martins, 2000).

Para Martins (2000), a inclusão é uma filosofia que transcende o espaço físico da escola, relaciona-se com questões éticas e morais (p.8). De facto, segundo Lieberman (1996), citado por Martins (2000):

os argumentos a favor da inclusão são muito poderosos, em termos emocionais. Não são fáceis de pôr em questão e nem sempre podem ser tratados de forma racional. Os argumentos usados refletem ideias extensíveis a toda humanidade. São apresentadas imagens que apontam para amizade, lealdade, o sentido de grupo, a unidade a dedicação, a solicitude a atenção verdadeiras, a construção de uma sociedade que se oriente pela reciprocidade de interesses. (p.16)

Tendo como base estes valores, a filosofia da inclusão deve ser analisada por todos os cidadãos e não apenas pelos investigadores. O objetivo não reside em questionar as ideias, mas a estratégia seguida para a implementação do modelo inclusivo adequado para atender a diversidade de alunos com NEE (Lieberman, 2010, citado por Martins, 2000).

Se pretendermos promover o sucesso escolar e conceber uma “escola de todos, e para todos”, há que respeitar e *ouvir* a diversidade que constitui, hoje em dia, a população da maioria das escolas (César, 2003). Correia (2008) faz notar que:

o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE significativas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos, também, na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento eficaz. (p. 9)

Segundo Correia (2003), a escola, ao receber crianças com capacidades e necessidades especiais, deve estar preparada para lhes dar resposta através dos serviços

adequados às suas necessidades e interesses (Correia, 2003). Em muitas escolas inclusivas de sucesso, a inclusão foi articulada com outros aspetos relativos a reformas das escolas, fatores considerados como benéficos, tendo em conta o facto de as classes atualmente se caracterizarem por uma grande heterogeneidade (Kronberg, 2010, citado por Correia, 2003).

Um dos princípios na inclusão das crianças com NEE na classe regular passa por proporcionar-lhes condições de forma a aumentarem o seu potencial, assente em respostas eficazes que devem estar disponíveis, sempre que possível, nas escolas da sua área de residência, possibilitando, assim, uma aprendizagem com os seus pares. Como refere Martins (2012), citando Salend (1998) a determinação do meio menos restritivo possível para certo aluno deve ser uma decisão individualizada, baseada nas suas necessidades e características educativas.

Correia (2010) refere que o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido mal compreendido e, como consequência, são os inocentes alunos que acabam por ser penalizados. Um relatório elaborado por investigadores da Universidade de Cambrige, publicado em Maio de 2006, sugere que a “inclusão conforme está a ser entendida hoje em dia está a penalizar os alunos com NEE, a enfraquecer os alunos sem NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder as necessidades severas dos alunos com NEE” (p. 18). E ainda refere a desolação sentida por Mary Warnock, mentora do conceito “Necessidades educativas especiais”, ao ter chegado à conclusão de que “o conceito de inclusão tal como é interpretado por muita gente causa confusão e faz das crianças os mártires. A investigadora e cientista advoga, ainda, que o ideal da inclusão brotou de coração no seu lugar, no entanto, ao ser implementado, tornou-se um legado desastroso” (Correia, 2008, p. 18).

A trajetória até a inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram um papel preponderante na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. Neste grupo inclui-se a Conferência sobre a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em particular a conferência mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo Governo da Espanha, em cooperação com a

UNESCO, que decorreu em Salamanca, cuja declaração foi aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais.

### **1.3. O modelo da escola inclusiva**

É já vasta a literatura que se debruça sobre a temática da escola inclusiva, com o objetivo de a definir, clarificar o seu propósito e incentivar as mudanças necessárias para a pôr em prática. Segundo Correia (2008):

que tipo de mudanças será necessário efetuar-se na classe regular, quanto à sua organização, gestão e apropriação curricular? Que ratio professor-aluno? Que formação inicial, especializada contínua para o professor do ensino regular e da educação especial? Que tipo de envolvimento parental direto, indireto? Que tipo de recursos humanos e materiais têm de ser considerados técnicos especializados - psicólogos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, etc. - dentro da classe regular quando necessário; financiamento apropriado? Que tipo de legislação deve ser criado? Que tipo de atitudes e expectativas devem mudar?. (p.8)

Na ótica de Correia (2008), estas e outras questões são consideradas pertinentes e remetem-nos para dois pressupostos importantes; o primeiro tem a ver com o processo de mudança, ou seja, a realização de reformas em vários domínios não acontecem de um dia para outro e deve ser visto como um processo em curso devidamente estudado. O segundo está ligado com a filosofia de “imposição”, que insiste na implementação apesar dos impedimentos serem visíveis.

Na opinião de Correia (2008), o modelo educativo inclusivo só será viável se existir um Sistema constituído com base nos cinco elementos importantes: o *aluno*, que deve ser visto como elemento central e encarado não apenas como “criança-aluno” mas um “indivíduo” a quem deve ser dada a oportunidade de desenvolvimento não apenas académico, mas também socioemocional e pessoal; o *estado*; a *escola*; a *família* e a *comunidade* (ver Figura 1).

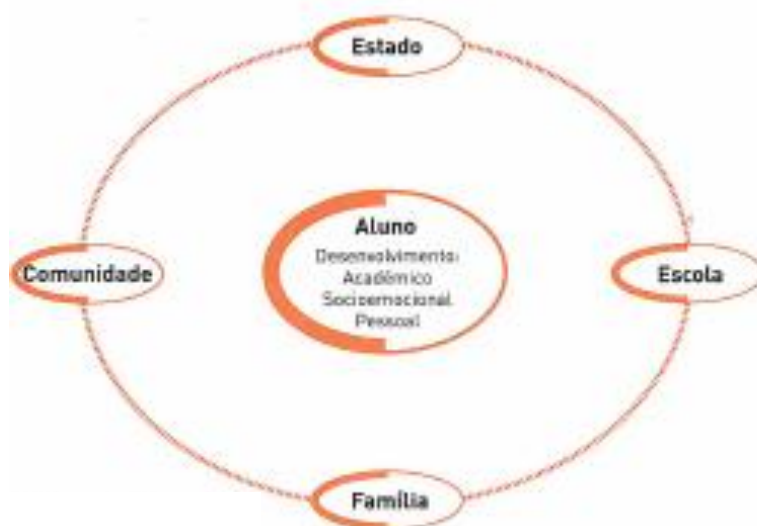


Figura 1 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia, 2008, p. 9)

Desta forma, este sistema inclusivo, como acabamos de referir, inclui quatro componentes de responsabilidades, que passamos a descrever. A primeira responsabilidade, a **do Estado**, para a implementação de um sistema inclusivo refere-se a (Correia, 2008, p.10):

1) Legislação- que considere as reformas necessárias para a implementação de um sistema inclusivo; 2) Financiamento - que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão de crianças com NEE; 3) Autonomia - que permita à escola implementar um sistema inclusivo com a sua realidade; 4) Apoio que permita as instituições do ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia de inclusão; 5) Sensibilização - que permita ao público em geral perceber as vantagens de um sistema inclusivo, estas responsabilidades evidenciam as preocupações a ter em conta desde a sensibilização até à implementação de um modelo inclusivo (Correia, 1995; Correia, 2008, p.10).

Segunda responsabilidade, a da **Escola**, diz respeito a (Correia, 2008, p.10):

1) Planificação - adequada e que permita uma comunicação saudável entre o aluno com NEE, o professor, os pais e a comunidade, isto é, não despejar o aluno numa classe regular sem qualquer apoio coordenado; 2) Sensibilização e apoio aos pais e à comunidade - que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno com NEE; 3)

Flexibilidade - aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo, isto é considerar uma variedade curricular que se adeque às características individuais de cada aluno que passam pelo um ensino funcional, mobilidade comunitária, preparação para o ensino superior, etc.; 4) Formação em contexto real de trabalho do diretor, do professor e de outros técnicos - que poderá ser a nível de todas as instituições escolares suscetíveis de receberem alunos com NEE, a formação de professores técnicos e outros agentes da administração e gestão da escola (Correia, 1994;-Correia, 2008, p.10).

A Terceira responsabilidade, a da **Família**, engloba (Correia, 2008, p. 10):

1) Formação - que permita o seu desenvolvimento tendo consideração a planificação e programação educacional para o aluno com NEE; 2) Participação na escola e na comunidade - que permita estabelecer uma boa comunicação entre os pais, professores e agentes comunitários; 3) Apoio - que permita a inclusão da criança com NEE na escola e na comunidade, o apoio emocional é importante para todas as famílias, especialmente as famílias que experimentam alguma forma de sofrimento psicológico como o caso de famílias que têm uma criança com NEE (Baider, Hadani, Goldzweing, Wygoda, & Pertez, 2003) citados por Jung, 2012, citados por Correia, 2008).

A quarta responsabilidade, a da **Comunidade** refere-se a (Correia, 2008, p. 10):

1) Participação - interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno com NEE e da sua família com vista ao desenvolvimento global do aluno; 2) Apoio - Criar um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno com NEE um desenvolvimento socio emocional e pessoal adequado às suas características em conjunto com a escola, governo local e central); 3) Formação - sensibilização para a problemática da inclusão. As experiências quotidianas usadas como fonte de oportunidades de aprendizagens para a criança devem ser culturalmente

significativas e construir contextos para promover o domínio de competências comportamentais, funcionais, socialmente adaptativas, uma convicção de que no cotidiano a vida das crianças é rica de oportunidades de aprendizagem. (Dunst et al., 2000, citados por (Swanson, 2012)

Correia, (2008) refere que, apesar de o princípio da inclusão ter como primeiro objetivo a igualdade de oportunidades para as crianças e jovens com NEE, permitindo-lhes a educação no quadro do sistema regular de ensino, existem algumas inquietações consideradas pertinentes apresentadas por investigadores e educadores que devem ser consideradas:

- 1) os direitos dos alunos com NEE a uma igualdade de oportunidades não serão alcançados se forem ignorados, totalmente, as outras modalidades de atendimento como a Educação Especial (Hollanhan 2005; Heward, 2003; Kauffman, 1989, citados por Correia, 2008, p.13);
- 2) muitos alunos com NEE que não são capazes de atingirem os objetivos da classe regular podem sentir-se frustrados, o que naturalmente terá impacto com a sua auto-estima (Warnock, 2005; Dupre 2000; Shapiro, 1988, citados por Correia, 2008, p. 13);
- 3) a colocação de alunos com NEE severas na classe regular pode interferir, negativamente, no êxito escolar dos outros alunos, dado que o professor terá de dedicar mais tempo aos alunos com NEE (Kauffman, 1989, citado por Correia, 2008, p.13);
- 4) muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a intenção da inserção da criança com NEE nas classes regulares. Igualmente, nem todos os professores estão preparados para responder às necessidades especiais dos alunos ou assumirem com maior responsabilidade quanto ao seu ensino (Heward, 2003; Correia & Martins, 2000; Kauffman, 1989, citados por Correia, 2008, p. 13);



5) a inexistência de serviços que eventualmente sejam necessários para atender às necessidades especiais dos alunos que os requeiram colocará em risco uma educação apropriada que os leve a maximizar o seu potencial (Correia, 2008, p.13);

6) necessidade de se implementar a nível das creches do país um programa de intervenção precoce; (Correia, 2008, p.13);

7) os direitos dos alunos com NEE não serão alcançados, caso não se lhes seja submetido a uma avaliação que, por sua vez, permitirá a elaboração de programas educativos (PE) em função das suas capacidades e necessidades específicas (Correia, 2008, p. 13).

Para o alcance dum sistema inclusivo não basta apenas um bom relacionamento entre professores e gestores escolares, torna-se obrigatório que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além daquelas adquiridas nos cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender as necessidades de todas as crianças que tenham ao seu cargo. De ressaltar aqui, o papel quer das escolas superiores de educação quer das universidades como determinante para atitudes positivas perante a filosofia da inclusão (Correia, Cabral & Martins, 1997). De fato, segundo a UNESCO, (1994):

as universidades podem desempenhar um papel importante, consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais em particular no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais (recursos). Deve ser promovida cooperação entre universidades e instituições do ensino superior dos países desenvolvidos e em via de desenvolvimento. Esta ligação entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente envolver pessoas com deficiência nesta investigação e formação, a fim de assegurar que as suas perspectivas sejam totalmente reconhecidas. (p. 29)

No entanto, como evidenciam vários autores, a construção de uma escola, que possa atender com eficiência todas as crianças, exige uma profunda reforma em todas dimensões.

#### **1.4. Os pressupostos para o êxito da filosofia da inclusão**

De alguma forma, muitos investigadores contribuíram para que a educação dos alunos com NEE seja o mais bem-sucedida possível, ao enumerarem e estudarem vários pressupostos para o êxito da filosofia de inclusão. Segundo Martins (2012), “o número de alunos com NEE incluídos nas escolas regulares aumentou significativamente nos últimos anos, em muitos países. Vários fatores contribuíram para a viabilidade e expansão da filosofia inclusiva que promoveu este fenómeno” (p. 38). Nesta perspetiva, ainda Martins, (2012), refere que as escolas ou sistemas educativos que pretendem implementar com êxito a filosofia de inclusão, deverão ter em conta vários pressupostos que assim “se constituem partes interdependentes da criação de uma comunidade educativa interessada, dinâmica, e bem-sucedida” (p. 42). A falta ou limitação destes pressupostos pode “promover o “lançamento” do aluno com NEE nas classes regulares e, como consequência, se transformarão em autênticos depósitos de crianças frustradas académico e pessoalmente” (Correia, Cabral & Martins, 1997, p. 161). São esses pressupostos que passamos a indicar, considerando que outros poderiam ser considerados.

#### **1. Visão de comprometimento**

A investigação tem mostrado que não existe nenhuma contestação quanto à necessidade de ser estabelecida uma filosofia comum de inclusão, apenas demonstra algumas controvérsias sobre o momento em que deve ser estabelecida. A sua implementação dispensa comentários de acordo com alguns fundamentos: ajuda a comunidade educativa a partilhar e a definir os objetivos a atingir, no que respeita ao atendimento de todos alunos, incluindo aqueles com NEE; concebe o modelo a utilizar para avaliar as práticas educativas; determina os valores e convicções que estão na origem da tomada de decisões e na implementação de mudanças sempre que necessário; incentiva as escolas a esforçarem-se por um olhar ao aluno com um todo (Correia, 2008;

Martins, 2000; Martins, 2012). Desta forma, o modelo da filosofia comum, que deve constar num documento escrito, deve assentar em aspetos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos alunos e com um respeito pelos valores e diversidade individual. Igualmente “deve contar com a participação de todos os que estão envolvidos diretamente. Referimo-nos aos alunos, aos pais, aos educadores, aos gestores escolares como líderes, ao pessoal de apoio e aos membros da comunidade envolvente” (Martins, 2012, p. 44).

## **2. Liderança**

As escolas, enquanto organizações, não se escapam naturalmente às exigências de um percurso teórico e prático. O modelo de funcionamento da vida escolar deverá estar pautado por procedimentos democráticos, direcionados pelos princípios de igualdade de oportunidade, de autonomia, de justiça e pressupor a construção de processos de ensino-aprendizagem que ocorram de forma participada (Costa, 2000).

A liderança desempenha um papel importante na implementação e desenvolvimento de um modelo escolar. O modelo inclusivo não foge à regra. Exige da liderança uma postura de firmeza e de partilha de opiniões no que respeita às políticas escolares inclusivas, caso contrário, se presumir-se que os restantes membros da comunidade educativa vacilem, impedindo a comunidade de uma união necessária. Desta forma, a liderança deve ser coerente nas suas ações e nas informações que transmite aos demais membros da comunidade educativa (Martins, 2000; 2012).

## **3. Práticas de colaboração**

A interação profissional e a colaboração entre professores são assuntos que têm merecido atenção particular por parte de muitos investigadores, sobretudo em educação inclusiva. Correia e Cabral (1999) evidenciam a importância da colaboração entre profissionais em particular entre os professores de educação regular e professores de educação especial, na medida em que esta permite a análise das necessidades educativas e o desenvolvimento de estratégias apropriadas aos alunos. Defendem, ainda, que a importância desta colaboração aumenta quando nos referimos a alunos com NEE

severas, para os quais é indispensável o estabelecimento de um bom relacionamento profissional, ético e moral entre todos (Correia & Cabral 1997).

#### **4. Desenvolvimento profissional**

Em qualquer domínio do conhecimento, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências são requisitos fundamentais por parte de todos profissionais. No caso da filosofia da escola inclusiva, pela forma como é interpretada, muda o papel de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, estes profissionais devem, não apenas adquirir competências que lhes permitam responder às NEE dos alunos, mas também adquirir atitudes positivas em relação à inclusão. Preparar devidamente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades requer a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificada e selecionada de acordo com a filosofia comum estabelecida para a escola (Correia, 1994, citado por Correia et al., 1997).

#### **5. Serviços de apoios de qualidade**

Os apoios de qualidade destinados às crianças e jovens com NEE podem ser considerados em duas vertentes: Primeiro, aqueles apoios disponíveis para que o processo de ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso. Segundo, os apoios de ordem social que possam promover a transição para outras etapas de vida, para que o seu futuro seja o mais autónomo possível. Refere-se, ainda, o financiamento que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão de crianças com NEE (Correia, 2008).

#### **6. Cultura de escola e de sala de aula que recebe, aprecia e se adapta à diversidade**

As escolas, como pequenos sistemas da sociedade, não se escapam da atitude humana, onde se pode espelhar as atitudes positivas e negativas, os valores e as práticas culturais a que se assiste fora de um contexto escolar. Igualmente no seio da turma e dos

alunos desenvolvem-se atitudes e comportamentos diversificados que irão ser utilizados ao longo da vida; essas atitudes devem incluir a adaptação à diversidade (Martins, 2000).

## **7. Práticas educativas eficazes**

São já muitos os autores que na sua investigação relativamente à educação inclusiva, defendem a realização de adaptações e ajustamentos curriculares na educação de alunos com NEE. Para esses autores, o sucesso escolar destes alunos depende, fundamentalmente, da adoção de respostas educativas baseadas no currículo comum da escola regular e nas necessidades educativas de cada aluno (Correia & Rodrigues, 1999). Adicionalmente, sublinham que essas práticas devem ser baseadas na investigação (Martins, 2012).

## **8. Práticas de avaliação frequente e sistemática**

Um dos aspetos mais relevante na intervenção com alunos com NEE e que é também da responsabilidade do professor é o de avaliar os alunos. Smith e Neisworth (1969), Wallace e Larsen (1978) citados por Correia (1997) afirmam:

os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. (p.73)

Na perspetiva da avaliação da implementação do modelo inclusivo na escola, Hunter citado por Martins (2000) afirma:

o processo de mudança para um modelo inclusivo deve ser avaliado periodicamente, para se conhecer o estado atual e o progresso do sistema que se pretende implementar. (p.52)

Os pressupostos anteriormente enumerados podem servir de guia para aqueles que têm um objetivo a implementação de um modelo inclusivo que beneficie todos alunos,

contudo, a literatura apresenta outros pressupostos que também são importantes serem conhecidos pelos profissionais envolvidos.

### **1.5. O impacto da filosofia inclusiva nos alunos, nos professores, nas famílias e na sociedade**

A vários níveis, é já notória a preocupação cada vez maior de se saber o impacto acerca das práticas inclusivas, pese embora esta espinhosa missão requerer tempo e apoios diversificados para a sua adequada implementação. De seguida, descrevemos, resumidamente, esse impacto, segundo investigações internacionais.

*Impacto nos alunos com Necessidades Educativas Especiais:* As práticas inclusivas permitem que todas as crianças vivenciam as mesmas experiências, que tenham oportunidades para aprender umas com as outras e que desenvolvam atitudes positivas perante a diversidade (Vandercook, Fleetham, Sinclair & Tetlie, 1998, citados por Karangianmis, Stainback & Sstainback, 1996, citado por Martins, 2000). Adicionalmente, facilitam a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, através de interações constantes com os seus pares. As interações são imprescindíveis a todos os alunos, incluindo aqueles sem NEE, porque modelam os seus comportamentos sociais e académicos (Madden & Slavin, 1993, citados por Martins, 2000, p. 55).

*Impacto nos alunos sem Necessidades Educativas Especiais:* Os efeitos positivos da inclusão nos alunos sem NEE têm sido evidentes e referem-se a uma maior aceitação e valorização das diferenças individuais, a um aumento da sua autoestima e a um desenvolvimento de interações com os seus colegas com NEE. As práticas inclusivas reduzem a diferença humana, fortalecem o desenvolvimento de atitudes positivas, baseadas nos princípios éticos e morais que se identificam com as necessidades específicas de cada um. Pese embora existam algumas inquietações de que a inclusão reduza o progresso académico das crianças sem NEE, requeira mais tempo e atenção por parte do professor e que os alunos sem NEE aprendam comportamentos inadequados com os seus colegas com NEE, (Staub & Pek 1994, citados por Martins, 2000).

*Impacto nos professores:* Os professores são elementos cruciais para o sucesso da inclusão, pelo que as suas atitudes parecem estar relacionadas com os seus comportamentos (Correia & Martins, 2000). A investigação tem mostrado que os professores que desempenham funções em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, e aprendem novas técnicas uns com os outros no sentido de melhorar as suas práticas de intervenção. Desta forma, o modelo inclusivo exige que os professores adotem novas atitudes e comportamentos que passam pela valorização criativa da criança com NEE (Correia, 2008).

*Impacto nos pais dos alunos com e sem NEE:* Segundo os resultados da investigação, as práticas inclusivas beneficiam as famílias das crianças com NEE. Alguns benefícios são diretos – os pais observam os filhos a tornarem-se cada vez mais independentes - enquanto outros são indiretos – os filhos frequentam a escola da área de residência, pelo que os pais, para além de terem menos problemas logísticos, aumentam os contactos com outras famílias da comunidade. Os pais das crianças com NEE em determinadas ocasiões indicaram as suas inquietações sobre o facto de os seus educandos poderem estar a ser prejudicados no seu desenvolvimento académico, mas referiram, também, acreditar na implementação de práticas inclusivas adequadas que visem ultrapassar esta atitude (Green & Shinn, 1994, citados por Salend, 1998, citados por Martins, 2000).

*Impacto na Sociedade:* A melhor forma de identificar a existência de uma escola inclusiva numa sociedade passa pela promoção do valor social e da igualdade de oportunidades. Nesta escola, os alunos são ensinados que, apesar das suas diferenças, gozam de direitos iguais perante as oportunidades oferecidas pela sociedade e que as diferenças devem ser aceites e respeitadas. A “igualdade” é respeitada e preservada enquanto valor na sociedade, quando a escola disponibiliza intervenção a todos alunos, incluindo aqueles com NEE (Correia, 2008).

Assim sendo, neste caminho para a construção de escolas inclusivas torna-se evidente que, só tendo em consideração este conjunto de preocupações, os sistemas poderão implementar a filosofia inclusiva e, acima de tudo, poderão contribuir para o sucesso da educação dos alunos com NEE.



## **CAPITULO II**

### **EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM**

### **NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM ANGOLA**

Neste capítulo, dedicado à educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Angola, começamos por descrever algumas reflexões em torno deste tema. Em seguida, fazemos referência ao processo de elegibilidade para apoios de educação especial e ao suporte legislativo que normaliza os procedimentos de implementação da modalidade de educação especial em Angola. Por fim, abordamos a formação de professores no país.

#### **2.1. Reflexões acerca da educação das crianças com necessidades educativas especiais**

Após a Independência Nacional, o sector da Educação empenhou-se, arduamente, em responder às exigências do momento. E foram palavras de ordem, tais como “ estudar é um dever revolucionário”, o professor é um combatente da linha de frente”, “Angola é uma grande escola onde todos aprendem e ensinam” que se ouviram, registando-se uma grande explosão dos efetivos necessários para se assegurar o mínimo indispensável para a escolarização (Santos, 1998).

Como tal, os serviços de Educação Especial em Angola tiveram início em 1979, através da Circular nº56/79, do Ministério da Educação (Matos, 1998).

Seguidamente, com vista a dar corpo aos Serviços, cria-se o Departamento Nacional de Educação Especial, sob tutela do Ministério da Educação.

A legislação sobre a escolarização das crianças com NEE permite-nos facilmente perceber que o espírito da Declaração de Salamanca sobre a Escola Inclusiva está igualmente consagrado (artigo 42º da Lei de Bases do sistema educativo). A maior complexidade colocar-se-á na sua implementação na escola angolana (Santos, 1998).

Apesar de haver algumas ações desenvolvidas em prol das crianças com NEE, o programa de emergência em matéria de educação EDEPA, elaborado em Março 1992,

constitui a primeira resposta aos imperativos de reabilitação e satisfação das necessidades educativas mais imediatas. Neste sentido, o apoio às crianças com NEE foi objeto de um projeto específico, designado por 534/ANG/10: Promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis, financiado pelo Governo da Itália e executado pela UNESCO (Camara, 1998). Não obstante, as consequências diretas do conflito, a situação de insalubridade favoreceu o desenvolvimento de diversas doenças, tais como a meningite que é uma das principais causas de surdez, o marasmo, a morbidez e várias infeções de origem nutricional. Igualmente, pode dizer-se que a maior parte das crianças sofrem, de maneira diversa, dos traumatismos provocados pela guerra que viveram. As consciências foram duravelmente atingidas, daí a necessidade duma nova abordagem pedagógica no período da construção da paz (Camara, 1998).

Com o projeto 534/ANG/10, denominado “Promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis”, foi possível desenvolver diversas ações, combinadas com as diretrizes da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, onde Angola foi participante. Com a existência deste projecto, foi possível, pela primeira vez, a implementação de salas especiais integradas, em fase piloto, em três províncias de Angola. A mudança de orientação necessita uma abordagem progressiva e global e a estratégia implementada, comporta oito aspetos, segundo Camara (1998):

- 1- a formação de formadores;
- 2- a elaboração do guia do professor;
- 3- a facilitação do acesso à educação de base e melhoria das condições de aprendizagem;
- 3- a criação dos centros de recurso para a educação integrada (CREI);
- 4- a intervenção dos professores animadores;
- 5- as aulas integradas piloto;
- 6- a formação inicial dos docentes;

Deste modo, o projeto 534/ANG/10 contribui para a escolarização efetiva de milhares de crianças, assim como para a melhoria das condições pedagógicas tanto para o sistema regular como para o sistema das escolas especiais. Igualmente, o projecto, anteriormente mencionado, permitiu realizar de forma efetiva a estratégia de integração. A elaboração dos instrumentos de integração constitui uma experiência importante a consolidar. O período de dois anos é seguido por uma segunda fase que abrange mais províncias de Angola. Pretende-se preservar e alargar os resultados alcançados num contexto particularmente difícil (Camara, 1998).

## **2.2.Processo de elegibilidade para a educação especial**

O processo de elegibilidade de crianças com NEE para a educação especial é elaborado por profissionais que atuam numa estrutura criada para o efeito, designada por Centro de Diagnóstico e Orientação Psicopedagógica (CDO) que, embora situado na capital do país, tem representações nas províncias. Adicionalmente, é de referir que o artigo 19.º), no ponto 3) do Estatuto orgânico da Modalidade de Educação Especial estabelece: O processo de elegibilidade do aluno, tendo em vista a aplicação de qualquer uma das medidas e recursos educativos especiais, só pode ter início após a autorização por escrito dos encarregados de educação.

## **2.3.Suporte legislativo**

Com o intuito de atualizar o sistema educativo, foi possível traçar as linhas gerais para a segunda Reforma, que culminou com a aprovação em 2001 da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação. A Secção VIII desta Lei determina a Educação Especial como modalidade com o objetivo de garantir o desenvolvimento global das potencialidades dos cidadãos com NEE.

No seguimento desta Lei de Base do Sistema de Educação, foi publicado o Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro, que aprova o estatuto da Modalidade de Educação Especial, cujas disposições aplicam-se aos alunos com NEE da educação pré-escolar, do ensino primário, do I e II Ciclos do ensino Secundário e estabelece o seguinte:

Artigo 2.º -A educação especial tem como objectivo social atender orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão sócio-educativa e familiar das crianças, jovens e adultos, com NEE.

Artigo 5.º -Constitui objectivo geral da modalidade da educação especial atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens adultos com NEE;

Artigo 6.º alíneas a) Garantir o atendimento educacional complementar e/ou suplementar dos alunos com NEE; g) Desenvolver projectos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educativos inclusivos; h) Sensibilizar a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular sobre a filosofia da inclusão; i) Subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educativo angolano, para um sistema educativo inclusivo;

Artigo 11.º pontos 1) Consideram-se adaptações curriculares as modificações organizativas, nos objectivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didáctica, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento; 2) As adaptações curriculares devem garantir o cumprimento dos objectivos gerais da classe em que o aluno estiver;

Artigo 13.º ponto 1, alíneas a) As turmas das escolas especiais não devem exceder 15 alunos; b) As turmas inclusivas, que são as turmas das escolas do Subsistema de Ensino Geral, não devem exceder 25 alunos; Ponto 2) As turmas inclusivas não devem incluir mais de cinco alunos com NEE, salvo em casos excepcionais, devidamente fundamentados.

Artigo 14.º ponto 1), O apoio pedagógico de carácter transitório ou permanente, individualizado ou em pequenos grupos, aos alunos com NEE, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade para superar as suas limitações, com vista a autonomia e independência na escola e fora dela;

Artigo 16.º pontos 1) O Plano Educativo Individual (PEI) é um instrumento que descreve o nível de desenvolvimento do aluno, as metas e objectivos da aprendizagem, o tempo, os meios necessários, assim como os critérios para avaliar os seus resultados; 2) Do PEI constam obrigatoriamente os seguintes elementos: alíneas a) Identificação do aluno; b) Caracterização psicopedagógica do aluno; c) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde, se necessário; e) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração;

Artigo 17.º pontos 1) O Programa Educativo (PE) é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação; 2) O programa educativo integra o processo individual do aluno e documenta as necessidades educativas especiais, baseadas na observação e avaliação na sala de aula, nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes do processo e que conste obrigatoriamente: alíneas a) A síntese das potencialidades do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo; b) Os objectivos a serem atingidos; c) As linhas metodológicas a implementarem; d) Os critérios de avaliação do aluno; e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola; f) Distribuição horária das actividades previstas no programa educativo; g) A data do início, conclusões e avaliação do programa educativo; h) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração; 4) A elaboração do PE é da responsabilidade da direcção da escola e nela participam os técnicos responsáveis pela sua execução e encarregados de educação.

Artigo 18.º pontos 1) O PEI deve ser revisto sempre que o aluno mude de estabelecimento de ensino, ou quando seja formulado o pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução; 2) O PE dos alunos que transitem para outro estabelecimento de ensino no decurso do ano lectivo deve ser revisto, quando se verifique a sua inexecutabilidade ou mediante pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução; 3) Estes dois instrumentos (PEI e PE) devem ser submetidos à aprovação do órgão de administração e gestão da escola.

Artigo 19.º) pontos 1) do Estatuto da Modalidade de Educação Especial, estabelece, que encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração, e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo; 2) A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida da modalidade do ensino especial, deve ser do conhecimento do encarregado de educação.

Obviamente, toda a informação resultante da intervenção técnica rege-se aos pressupostos legais no domínio de Educação Especial.

## **2.4. Formação de professores**

É já indiscutível a importância e o papel da formação de professores para a concretização com sucesso da filosofia de inclusão. As opiniões são unânimes de que o pressuposto fundamental, que contribui para a qualidade de educação de crianças com NEE, passa pela formação destes profissionais.

O currículo de nível médio destinado à formação de professores do Ensino Primário, com a duração de quatro anos, integra uma disciplina anual de psicologia de desenvolvimento, que para além de outros temas faz uma pequena abordagem aos alunos com NEE (Santos, 1998). O currículo de nível superior da formação de docentes nos cursos de Ciências de Educação nas instituições de ensino superior contempla algumas unidades curriculares, que fazem uma abordagem mais alargada sobre o tema das NEE (Santos, 1998).

Adicionalmente, sublinhamos que, em 1994, no âmbito do projeto 534/ANG/10 “Promoção de oportunidades educativas para reabilitação das crianças vulneráveis, financiado pelo governo da Itália e implementado pela UNESCO, foi feita a formação dos primeiros professores em matéria de integração, dos formadores e elaborado o guia do professor (Camara, 1998).

A formação contínua de professores em matéria de práticas inclusivas é realizada através de seminários de pouca duração, promovidos pela Direção Nacional de Educação Especial. De certo modo não possibilita uma aprendizagem adequada do

professor em curto espaço de tempo para este responder às necessidades educativas específicas dos alunos.

Em suma, não obstante alguns constrangimentos provocados pelo clima de instabilidade que se viveu durante longos anos, a atual situação da Educação dos alunos com NEE, em Angola, caracteriza-se por uma grande expectativa que operacionaliza, diariamente em termos de atuação e intervenção do Ministério da Educação como órgão supervisor de políticas de atendimento de alunos com NEE no país.





## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização desta investigação. Fazemos referência à justificação da opção da metodologia quantitativa e ao desenho de estudo, nomeadamente caracterizámos a amostra, os instrumentos e os procedimentos da recolha e análise de dados e de apresentação de resultados.

#### **3.1. Justificação da opção pela metodologia quantitativa**

Segundo Almeida e Freire (2000), a investigação em Educação tem sido desenvolvida através de dois eixos fundamentais: um empírico- analítico, que tem uma origem geralmente associada aos conceitos de investigação quantitativa, positivista e experimental, tendo como finalidade explicar, prognosticar e controlar os fenómenos. O outro humanista- interpretativa que se aproxima dos termos de investigação qualitativa e naturalista, orientado pela interpretação dos significado e desígnios das ações humanas.

Segundo Fernandes (1991):

a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação. Pode afirmar-se que muitos dos resultados mais relevantes que influenciaram a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos. (p. 1)

Galileu (1564-1642), com o método experimental, e Comte (1798-1857), com o método positivista, estão na origem da conceção do paradigma quantitativo, na medida em que os dois consideravam uma realidade objetiva, da mesma forma observável por diferentes investigadores que pode ser analisada com rigor em termos estatísticos (Sousa, 2005, citado por Anfilóquio, 2011). Segundo os pressupostos da investigação, o comportamento humano pode ser medido e explicado cientificamente, razão pela qual são formuladas hipóteses que, posteriormente, são analisadas com base nos resultados recolhidos (Almeida & Freire, 2000).

Muitos dos estudos quantitativos desenvolvem-se através de levantamentos por questionário. O questionário é, assim, uma forma habitual de se obter informações, pois é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem (Ghiglione & Matalon 1993). Quando se utilizam questionários, é necessário termos consciência do facto de que a redação dos itens afeta certamente a resposta, dentro dos limites que são, aliás, variáveis de acordo com o conteúdo. Um bom item ou questão nunca deve, portanto, sugerir qualquer resposta particular, exprimir qualquer expectativa e incluir ao máximo todas as opções de resposta. Não obstante da sua importância, a redação dos itens do questionário continua dependente do saber-fazer e da experiência do investigador. Um questionário deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível. As questões devem encadear-se umas nas outras sem repetições nem palavras inadequadas (Ghiglione & Matalon 1993). Segundo Ghiglione & Matalon (1993):

num questionário as primeiras questões são muito importantes. São elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado. Há vantagens em agrupar todas as questões explicitamente relacionadas com o mesmo tema. Caso contrário, a pessoa poderá ter a impressão que nos repetimos continuamente, que a questionamos sobre algo que já disse. Contudo, quando se trata questões de opinião, de preferências, de atitudes é, por vezes, necessário passar por cima desta recomendação para evitar que as respostas sejam enviesadas pela preocupação de coerência. Quando se concebe um questionário é importante conservar uma atitude empírica. (pp. 127, 133).

Este estudo sobre percepções de professores em Angola é, assim, um estudo de natureza quantitativa, que utilizou um questionário para a recolha de dados. O seu desenho é apresentado de seguida.

### 3.2. Desenho do estudo

#### 3.2.1 Amostra

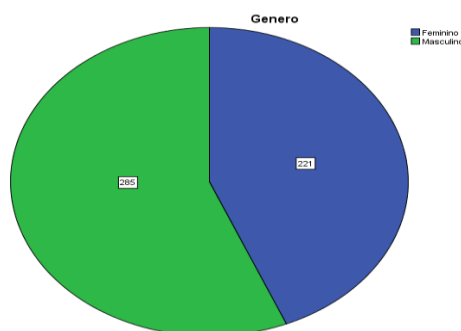
Quando falamos em população, referimo-nos concretamente a um conjunto de sujeitos que possuem as mesmas características, definidas por um conjunto de critérios específicos. E quando queremos estudar esta população, regra geral selecionamos uma “amostra” que, por sua vez, se transforma num subconjunto da população, ou seja, numa miniatura da população a ser estudada (Almeida & Freire, 2008). Neste estudo, a amostra foi constituída por professores do Ensino Primário - estudantes de quatro instituições do ensino superior na Região Académica IV, situada na zona nordeste de Angola, que está dividido em três províncias. Numa das províncias o questionário foi aplicado a alunos de duas instituições, tendo nas restantes províncias sido aplicado a alunos duma instituição.

Participaram neste estudo 506 professores dos quais 221 são do género feminino e 285 do género masculino (Ver Quadro 3 e Figura 2)

#### Quadro 3

*Distribuição da amostra segundo o género*

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Feminino	221	43,7	221	43,7
Masculino	285	56,3	506	100



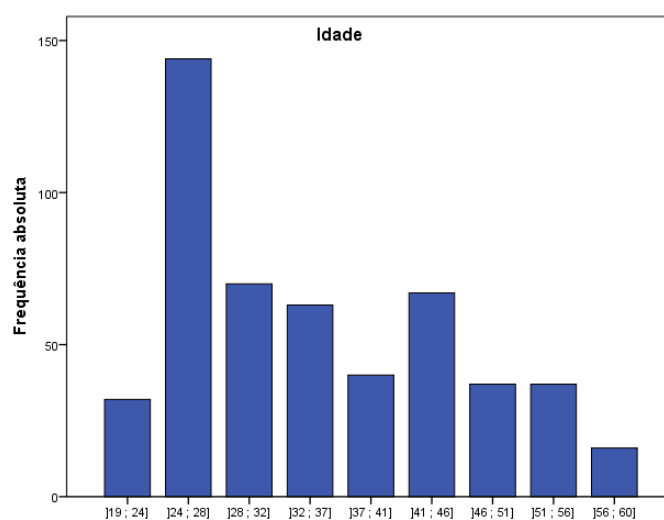
**Figura 2** - Distribuição da amostra segundo o género

Como se pode verificar no Quadro 4 e na Figura 3, agrupou-se as idades dos indivíduos em classes recorrendo à regra de *Sturges*, verificando-se que, aproximadamente, metade da amostra tem idade inferior a 32 anos, sendo o intervalo de idades com frequência mais elevada, aquele entre os 24 e 28 anos.

#### Quadro 4

##### *Distribuição da amostra segundo a idade*

Idades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
]19 ; 24]	32	6,3	32	6,3
]24 ; 28]	144	28,5	176	34,8
]28 ; 32]	70	13,8	246	48,6
]32 ; 37]	63	12,5	309	61,1
]37 ; 41]	40	7,9	349	69
]41 ; 46]	67	13,2	416	82,2
]46 ; 51]	37	7,3	453	89,5
]51 ; 56]	37	7,3	490	96,8
]56 ; 60]	16	3,2	506	100



**Figura 3 - Distribuição da amostra segundo a idade**

A idade dos participantes compreende-se entre 19 e os 60 anos, sendo que a média das idades é de 36 anos com um desvio padrão de 10,33 (Ver Quadro 5).

### Quadro 5

*Caracterização da idade dos sujeitos da amostra*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio
Idade				Padrão
	19	60	35,54	10,33

Quanto às habilitações académicas (nível educacional) dois terços dos inquiridos (336) frequentam o primeiro e segundo anos do ensino superior (Ver Quadro 6).

### Quadro 6

*Distribuição da amostra segundo o ano de frequência académica*

Ano	de	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Frequência		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
				acumulada	Acumulada
1º Ano		114	22,5	114	22,5
2º Ano		222	43,9	336	66,4
3º Ano		164	32,4	500	98,8
Não respondeu		6	1,2	506	100,0

No que respeita à formação na área de educação especial, 78,9% dos participantes responderam nunca terem frequentado cursos nesta área, enquanto 3,6% optaram por não responder (Ver Quadro 7).

### Quadro 7

*Distribuição da amostra segundo a formação na área de educação especial*

Formação na Área	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Não	399	78,9	399	78,9
Sim	89	17,6	488	96,4
Não respondeu	18	3,6	506	100,0

Quanto a experiência de ensino, 65,8% responderam ter até 10 anos de experiência, enquanto 14,4% responder ter entre 11 a 25 anos e 18% respondeu ter mais de 20 anos de experiência (Ver Quadro 8).

### Quadro 8

*Distribuição da amostra segundo a experiência de ensino*

Anos de Experiência	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Menos de 5	219	43,3	219	43,0
De 5 a 10	114	22,5	333	65,8
De 11 a 15	44	8,7	377	74,5
De 16 a 20	29	5,7	406	80,2
Mais de 20	91	18,0	497	98,0
Não Respondeu	9	1,8	506	100,0

Quanto aos anos de experiência de ensino junto de alunos com NEE, aproximadamente três quartos da população respondeu não ter experiência, como ilustra o Quadro 9.

#### **Quadro 9**

*Distribuição da amostra segundo a experiência de ensino aos alunos com NEE*

Experiência de ensino	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Não	374	73,9	374	73,9
Sim	119	23,5	493	97,4
Não respondeu	13	2,6	506	100,0

No que respeita à variável, conhecerem ou não crianças com NEE, 84% dos inquiridos respondeu que conhece crianças com NEE (Ver Quadro 10).

#### **Quadro 10**

*Distribuição da amostra segundo a variável conhecimento de criança ou adulto com NEE*

Conhecimento de crianças com NEE	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Não	73	14,4	73	14,4
Sim	425	84,0	498	98,4
Não respondeu	8	1,6	506	100,0

Relativamente à avaliação que os professores fizeram quanto à relação que têm com crianças com NEE, 42,1% responderam que algumas vezes estão perto destas crianças e 23% que estão sempre com crianças com NEE (Ver Quadro 11).

**Quadro 11**

*Distribuição da amostra segundo a variável relação com crianças com NEE no momento*

Relação com crianças com NEE	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Nunca estou perto de crianças com NEE	70	13,8	70	13,8
Raramente estou perto de crianças com NEE	97	19,2	167	33,0
Às vezes estou perto de crianças com NEE	133	26,3	300	59,3
De vez em quando estou perto de crianças com NEE	80	15,8	380	75,1
Estou sempre perto de crianças com NEE	116	22,9	496	98,0
Não Respondeu	10	2,0	506	100,0

**Quadro 12**

*Distribuição da amostra quanto à sua participação num curso de capacitação sobre como ensinar crianças com NEE*

Curso de capacitação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Não	420	83,0	420	83,0
Sim	82	16,2	502	99,2
Não respondeu	4	0,8	506	100,0

Através da leitura do Quadro 12 é possível concluir-se que 83% dos participantes inquiridos nunca frequentou um curso que capacitasse para ensinar crianças com NEE.



### Quadro 13

*Distribuição da amostra quanto ao número de alunos em cada turma onde ensina*

Número de Alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
De 15 a 20	25	4,9	25	4,9
De 21 a 30	24	4,7	49	9,7
De 31 a 40	93	18,4	142	28,1
Mais de 41	349	69,0	491	97,0
Não respondeu	15	3,0	506	100,0

No que diz respeito às dimensões das turmas onde estes professores ensinam, aproximadamente 70% dos professores respondeu lecionar a turmas com mais de 41 alunos (Ver Quadro 13).

### Quadro 14

*Distribuição da amostra segundo a variável alunos com NEE incluídos nas turmas onde ensinam*

Inclusão de alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Absoluta acumulada	Frequência Relativa Acumulada
Não	341	67,4	341	67,4
Sim	160	31,6	501	99,0
Não respondeu	5	1,0	506	100,0

Pela observação do Quadro 14 verifica-se que 67% dos professores não possuem alunos com NEE nas turmas que ensinam.

#### 3.2.2. Instrumento de recolha e dados

Com objetivo de recolher os dados pertinentes ao estudo em questão, utilizou-se o questionário “Percepção dos Professores sobre a Inclusão nas Turmas Regulares de Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, organizado por Martins e Santos (2012) (Ver Anexo A).

O questionário é constituído por duas partes, sendo a primeira relativa à informação demográfica dos participantes do estudo tal como o género, a idade, o nível educacional (ano de frequência), a experiência na área de ensino e a formação especializada. A segunda parte é constituída por 30 itens fechados, organizados em seis fatores, relativos a questões respeitantes às perceções dos professores perante a inclusão de alunos com NEE. Neste questionário utilizou-se uma escala de respostas do tipo *Likert*. Assim, perante cada um dos itens, o professor devia escolher uma das seguintes quatro opções: 1) discordo totalmente; 2) discordo; 3) concordo; 4) concordo totalmente.

Este questionário pretende conhecer as perceções dos professores quanto à inclusão, nomeadamente no que respeita os seguintes fatores: a) ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados; b) os benefícios da inclusão; c) o impacto da inclusão; e d) e a inclusão como direito. Apresentamos no Quadro 15 os itens distribuídos pelos fatores.

### Quadro 15

*Quadro com a descrição dos itens por fatores*

Fatores	Item	Descrição
Ambiente onde os alunos devem ser ensinados	19	Os alunos devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.
	20	Os alunos devem ser educados em turmas regulares.
	21	Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.
Benefícios segundo a severidade da NEE	12	A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.
	13	A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles.
	14	A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles.
Benefícios da inclusão	15	A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.

	16	A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.
	17	A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.
	18	A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.
Benefícios segundo o tipo de NEE	22	A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.
	23	A inclusão de alunos co NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.
	24	A inclusão física nas turmas regulares é benéfica para eles.
	25	A inclusão de alunos com NEE comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.
	26	A inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares é benéfica para eles
Impacto da inclusão	27	A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.
	28	A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.
	29	A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.
Inclusão como direito	30	A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.

Antes da sua aplicação foi feito um pré-teste do questionário a um grupo de 43 participantes com as mesmas características da amostra e durante o preenchimento registou-se muitas inquietações por parte dos participantes no que respeita algumas terminologias. Tal levou-nos a adaptar o mesmo de acordo com realidade angolana. De recordar que estes participantes não fizeram parte no grupo em estudo tal como sugerido por Correia e Pardal (1995).

### **3.2.3. Procedimentos de recolha de dados**

Para se proceder à recolha dos dados, começamos por pedir autorização à direção da Universidade a respeito do estudo que seria desenvolvido nas quatro instituições da região académica. Tivemos que percorrer cerca de 1800 km ida e volta para concretizar o desejo do nosso estudo.

Os questionários foram distribuídos a um grupo de professores da amostra, nas suas salas onde assistem às aulas, após autorização, das Direções das Instituições do Ensino Euperior, dos Docentes e dos Estudantes (participantes). Antes de se entregar o questionário, procedeu-se a um esclarecimento acerca do objetivo do estudo e da garantia de confidencialidade. Foi pedido aos participantes que, de acordo com a sua experiência e convicções, respondessem aos itens que, constituíam o questionário. O mesmo teve uma duração média para o seu preenchimento de quase 40 minutos.

Dos 506 questionários entregues todos foram preenchidos e devolvidos. Na altura, houve muita adesão, havendo outros alunos que manifestaram o desejo de participar, não sendo possível fazê-lo devido aos critérios estabelecidos para o nosso estudo. De ressaltar que foram momentos interessantes e curiosamente alguns, durante os quais professores com crianças com NEE nas suas turmas, apresentaram-nos várias preocupações relacionadas com os seus educandos, chegando ao ponto de solicitarem os nossos endereços.

Importa destacar que o estudo foi feito a partir das instituições do ensino superior devido aos objetivos que se pretendem atingir no futuro que consiste na formação de professores em matéria de práticas inclusivas.

### 3.3. Procedimentos de análise estatística e apresentação dos resultados

Para tratamento, análise e interpretação dos dados recorreremos ao programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 20. Na análise descritiva, optámos por apresentar as distribuições de frequências, como medida de tendência central, a média e a moda, e como medida de dispersão o desvio-padrão.

Na análise inferencial para verificar a ocorrência de diferenças significativas nas respostas dos professores por género, por se tratar de uma variável nominal e as respostas aos itens se distribuíram por uma escala ordinal, recorreu-se aos testes não paramétricos, mais concretamente ao teste de *Mann-Whitney U* para duas amostras independentes que permite testar a igualdade de duas distribuições populacionais.

Para verificar a ocorrência de diferenças significativas entre as respostas dos professores nas quatro instituições, A, C, B e D como pretendemos comparar quatro grupos independentes, o teste mais apropriado foi o teste de *Kruskall-Wallis H* para  $k$  amostras independentes com uma distribuição não normal.

Quando se verificou diferenças estatisticamente significativas nos grupos através da aplicação do Teste *Kruskall-Wallis H*, aplicou-se o teste *One-Way ANOVA* não paramétrica tendo sido para isso necessário construir novas variáveis com o valor do ranking para cada item e, em seguida, o teste de comparações múltiplas de *Scheffé*, para detetar entre que grupos ocorrem as diferenças indicadas pelo teste de *Kruskall-Wallis H*. Adotamos em todas as análises um nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula.

Por fim, apresentamos a fiabilidade dos resultados, recorrendo ao coeficiente de consistência interna *Alpha de Chronbach*.



## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos para cada um dos seis fatores que constituem o questionário. Para cada um destes fatores será feita uma síntese e a caracterização dos resultados, primeiro em termos descritivos e em segundo lugar em termos inferenciais. Por fim, apresentamos a fiabilidade dos resultados recorrendo ao coeficiente de consistência interna *Alpha de Chronbach*.

Iniciamos a apresentação dos resultados pelos obtidos para a população. Em seguida, apresentamos os resultados por género e, por último, os obtidos por instituição de ensino.

#### 4.1. Análise descritiva dos resultados para a população

De seguida, fazemos a apresentação descritiva das respostas aos 19 itens que constituem os seis fatores do questionário para a população. Sublinha-se que a atribuição das respostas dos professores foi feita através da escolha entre valores de 1 (DT-Discordo Totalmente), 2 (D-Discordo), 3 (C-Concordo), 4 (CT-Concordo Totalmente) e 5 (NR-Não Respondeu). Adicionalmente, sublinha-se que a distância entre esses valores não tem significado quantitativo. Durante o tratamento dos dados, sempre que necessário a ordem foi invertida.

## Quadro 16

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
19. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.	108 21,3%	130 25,7%	162 32,0%	102 20,2%	4 0,8%
20. Os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares	120 23,7%	172 34,0%	157 31,0%	53 10,5%	4 0,8%
21. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.	35 6,9%	50 9,9%	163 32,2%	252 49,8%	6 1,2%

## Quadro 17

*Resultados centrais e de dispersão sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
19. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.	502	2,49	2	1,04
20. Os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares	502	2,28	2	0,95
21. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.	500	1,74	1	0,90

A análise do Quadro 16 permite constatar que no item 19, 264 professores (52,2%) concorda e concorda totalmente que os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas, 238 professores (47%) discorda e discorda totalmente e quatro professores (0,8%) não responderam. A média das respostas neste item foi de 2,49 com um desvio padrão de 1,04 (Ver Quadro 17).



Para o item 20, 210 professores (41,5%) concorda e concorda totalmente que os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares, enquanto 292 professores (57,7%) discorda e discorda totalmente. Apenas quatro professores (0,8%) preferiram manter a neutralidade (Ver Quadro 16). A média das respostas neste item foi de 2,28 com um desvio padrão de 0,95 (Ver Quadro 17).

No item 21, 415 professores (82%) concorda ou concorda totalmente que os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais, enquanto 85 professores (16,8%) discorda e discorda totalmente e seis professores (1,2%) não responderam (Ver Quadro 16). A média das respostas neste item foi de 1,74 com um desvio padrão de 0,90 (Ver Quadro 17).

### Quadro 18

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão segundo a severidade da NEE*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
12. A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.	203 40,1%	155 30,6%	87 17,2%	60 11,9%	1 0,2%
13. A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles	90 17,8%	141 27,9%	174 34,4%	92 18,2%	9 1,8%
14. A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles	83 16,4%	113 22,3%	213 42,1%	89 17,6%	8 1,6%

## Quadro 19

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores quanto aos benefícios da inclusão segundo a severidade da NEE*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
12. A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.	505	2,01	1	1,03
13. A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles	497	2,54	3	0,99
14. A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles	498	2,62	3	0,96

Podemos verificar pela leitura do Quadro 18 que no item 12, 358 professores (70%) discorda e discorda totalmente, enquanto 147 professores (29,1%) concorda e concorda totalmente com a ideia de que a inclusão nas turmas regulares de alunos com NEE severas seja benéfico para eles; apenas um professor (0,2%) não deu a sua opinião. A média das respostas neste item foi de 2,01 com um desvio padrão de 1,03 (Ver Quadro 19).

Relativamente o item 13, 266 dos professores (52,6%) concorda e concorda totalmente que a inclusão de alunos com NEE ligeiras seja benéfico para eles, 231 professores (45,7%) discorda e discorda totalmente. Nove professores (1,8%) optaram não responder (Ver Quadro 18). A média das respostas neste item foi de 2,54 com um desvio padrão de 0,99 (Ver Quadro 19).

No item 14, 302 professores (59,7%) concorda e concorda totalmente que a inclusão de alunos com NEE moderadas seja benéfico para eles, enquanto 196 professores (38,7%) discorda e discorda totalmente. Oito professores (1,6%) preferiram manter a neutralidade (Ver Quadro 18). A média das respostas neste item foi de 2,62 com um desvio padrão de 0,96 (Ver Quadro 19).

## Quadro 20

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão para os vários intervenientes*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
15. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.	85 16,8%	140 27,7%	171 33,8%	105 20,8%	5 1,0%
16. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.	91 18,0%	142 28,1%	175 34,6%	92 18,2%	6 1,2%
17. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.	118 23,3%	197 38,9%	128 25,3%	56 11,1%	7 1,4%
18. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.	100 19,8%	185 36,6%	151 29,8%	66 13,0%	4 0,8%

## Quadro 21

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão para os vários intervenientes*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
15. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.	501	2,59	3	1,00
16. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.	500	2,54	3	0,99
17. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.	499	2,24	2	0,94
18. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.	502	2,36	2	0,95

De acordo com a leitura do Quadro 20, podemos verificar no item 15, que 276 professores (64,6%) concorda e concorda totalmente que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para a sociedade angolana, 125 professores (44,5%) discorda e discorda totalmente e cinco professores (1%) não responderam. A média das respostas neste item foi de 2,59 com um desvio padrão de 1,00 (Ver Quadro 21).

No item 16, 267 professores (52,8%) respondeu que concorda e concorda totalmente de que a inclusão nas turmas regulares dos alunos com NEE é benéfica para as famílias deles, 233 professores (46,1) discordam e discordam totalmente, e seis (1,2%) não responderam. A média das respostas neste item foi de 2,54 com um desvio padrão de 0,99 (Ver Quadro 21).

Enquanto no item 17, 315 professores (62,2%) discorda e discorda totalmente, 184 professores (36,4%) concorda e concorda totalmente que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares seja benéfica para os outros alunos, sete professores (1,4%)

não responderam (Ver Quadro 20). A média das respostas neste item foi de 2,24 com um desvio padrão de 0,94 (Ver Quadro 21).

No que respeita ao item 18, 284 professores (56,2%) responderam discordar e discordar totalmente que a inclusão nas turmas regulares de alunos com NEE seja benéfico para eles, 237 professores (42,8%) responderam concordar e concordar totalmente e cinco professores (1%) não responderam (Ver Quadro 20). A média das respostas neste item foi de 2,36 com um desvio padrão de 0,95 (Ver Quadro 21).

## Quadro 22

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre os benefícios da inclusão segundo o tipo de NEE*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
22. A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	186 36,8%	179 35,4%	94 18,6%	44 8,7%	3 0,6%
23. A inclusão de alunos co NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.	161 31,8%	188 37,2%	109 21,5%	44 8,7%	3 0,6%
24. A inclusão física nas turmas regulares é benéfica para eles.	81 16,0%	124 24,5%	226 44,7%	71 14,0%	4 0,8
25. A inclusão de alunos com NEE comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.	119 23,5%	172 34,0%	162 32,0%	49 9,7%	4 0,8%
26. A inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares é benéfica para eles	75 14,8%	111 21,9%	241 47,6%	78 15,4%	1 0,2%

### Quadro 23

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre os benefícios segundo o tipo de NEE*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
22. A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	503	1,99	1	0,95
23. A inclusão de alunos co NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.	502	2,07	2	0,94
24. A inclusão física nas turmas regulares é benéfica para eles.	502	2,57	3	0,92
25. A inclusão de alunos com NEE comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.	502	2,28	2	0,93
26. A inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares é benéfica para eles	505	2,64	3	0,92

A análise do Quadro 22, relativa ao item 22, permite verificarmos que 365 professores (72,2%) discorda e discorda totalmente que a inclusão nas turmas regulares de alunos com NEE visual seja benéfica para eles, 138 professores (27,3%) concorda e concorda totalmente e três professores preferiram não responder. A média das respostas neste item foi de 1,99 com um desvio padrão de 0,95 (Ver Quadro 23).

Em relação ao item 23, que avalia a opinião acerca da inclusão de alunos nas turmas regulares de alunos com NEE auditiva sendo benéfica para eles, 347 professores (69,1%) discorda ou discorda totalmente enquanto 153 professores (30,3%) concorda ou concorda totalmente com a ideia. Apenas quatro professores (0,8%) não responderam (Ver Quadro 22). A média das respostas neste item foi de 2,07 com um desvio padrão de 0,94 (Ver Quadro 23).

Para o item 24, 297 professores (58,7%) concordam ou concordam totalmente que a inclusão nas turmas regulares de alunos com NEE física é benéfica para eles

enquanto 205 professores (40,5%) discorda ou discorda totalmente. Quatro professores (0,8%) não responderam (Ver Quadro 22). Para este item a média foi de 2,57 com um desvio padrão de 0,92 (Ver Quadro 23).

Quanto ao item 25 (Ver Quadro 22), 291 professores (57,5%) discordam e discordam totalmente que a inclusão seja benéfica para os alunos com NEE, enquanto 41,7% concordam. Quatro professores (0,8%) não responderam. A média das respostas foi 2,28 e o desvio padrão foi de 0,93 (Ver Quadro 23).

Relativamente ao item 26, que avalia a opinião dos professores acerca da inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares ser benéfica para eles, 319 (63%) responderam que concordam e concordam totalmente, 186 professores responderam que (36,7%) discordam e discordam totalmente e um professor (0,2%) não respondeu (Ver Quadro 22). A média das respostas foi de 2,64 e o desvio padrão foi de 0,92 (Ver Quadro 23).

#### **Quadro 24**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
27. A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.	90 17,8%	143 28,3%	186 36,8	83 16,4%	4 0,8%
28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.	81 16,0%	121 23,9%	214 42,3%	87 17,2%	3 0,6%
29. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.	156 30,8%	165 32,6%	135 26,7%	48 9,5%	2 0,4

## Quadro 25

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
27. A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.	502	2,52	3	0,97
28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.	503	2,61	3	0,95
29. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.	504	2,15	2	0,97

No Quadro 24 para o item 27, a maioria dos professores é de opinião que a inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE, pois 269 professores (53,2%) concordam ou concordam totalmente com o item, enquanto 233 professores (46%) discordam ou discordam totalmente. Apenas quatro professores (0,8%) não responderam. A média das respostas neste item foi de 2,52 e o desvio padrão de 0,97 (Ver Quadro 25).

Opinião semelhante relativamente ao item 28 tiveram os professores, uma vez que 301 (59,5%) responderam que concordam ou concordam totalmente de que a inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE. Discordaram ou discordaram totalmente 202 professores (35,9%) e três professores (0,6%) não responderam (Ver Quadro 24). A média de respostas neste item foi de 2,61 e o desvio padrão de 0,95 (Ver Quadro 25).

No item 29, a maioria dos professores, 321 correspondendo a 63,4% discordara ou discordara totalmente de que inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas. Apenas 183 (36,2%) concordam ou



concordam totalmente e dois professores (0,4%) não responderam (Ver Quadro 24). A média das respostas foi de 2,15 e o desvio padrão foi de 0,97 (Ver Quadro 25).

#### **Quadro 26**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores sobre a inclusão como um direito*

Descrição do item	DT	D	C	CT	NR
30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.	95 18,8%	140 27,7%	183 36,2%	87 17,2%	1 0,2%

#### **Quadro 27**

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores sobre o impacto da inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares como um direito*

Descrição do item	N	Média	Moda	Desvio Padrão
30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.	505	2,52	3	0,99

No Quadro 26 regista-se o item 30, que avalia a opinião acerca da inclusão nas turmas regulares como um direito dos alunos com NEE, neste item 270 professores (53,4%) concordam ou concordam totalmente, enquanto 235 professores (46,5%) discordam e discordam totalmente. Um professor (0,2%) preferiu a não responder. A média das respostas foi de 2,52 e o desvio padrão foi de 0,99 (Ver Quadro 27).

## 4.2. Análise descritiva e inferencial dos resultados para a variável Género

### 4.2.1 Análise descritiva

Nesta secção apresenta-se as distribuições das respostas dadas pelos professores por género, a cada um dos itens anteriormente descritos, assim como a média e o desvio padrão apresentado por cada um.

#### Quadro 28

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
19. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.	Masculino	58	68	96	62	1
		20,4%	23,9%	33,7%	21,8%	0,4%
	Feminino	50	61	64	40	3
		22,9%	28,0%	29,4%	18,3%	1,4%
20. Os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares	Masculino	71	100	79	34	1
		24,9%	35,1%	27,7%	11,9%	0,4%
	Feminino	48	72	76	19	3
		22,0%	33,0%	34,9%	8,7%	1,4%
21. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.	Masculino	14	27	92	150	2
		4,9%	9,5%	32,3%	52,6%	0,7%
	Feminino	20	23	70	101	4
		9,2%	10,6%	32,1%	46,3%	1,8%

## Quadro 29

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género relativamente ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
19. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.	M	284	2,43	2	1,05
	F	215	2,56	2	1,04
20. Os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares	M	284	2,27	2	0,97
	F	215	2,31	3	0,92
21. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.	M	283	1,66	1	0,84
	F	214	1,82	1	0,96

No item 19 é possível verificar-se que as respostas dos homens são muito semelhantes às respostas das mulheres, salientando-se que 33,7% dos homens e 29,4% das mulheres concorda com o item. A média é de 2,43 e o desvio padrão é de 1,05 para os homens, para as mulheres é de 2,56 e 1,04 respetivamente (Ver Quadro 28 e 29).

Para o item 20, 35,1% dos homens responderam que discordam, enquanto 34,9% das mulheres responderam que concordam, no entanto se analisarmos por concordo e concordo totalmente ou discordo e discordo totalmente as opiniões são semelhantes com a maioria a discordar (Ver Quadro 28). A média e o desvio padrão para os homens é de 2,27 e 0,97, e para as mulheres é de 2,31 e 0,92 respetivamente (Ver Quadro 29).

No item 21, as opiniões são semelhantes, com a maioria dos homens e das mulheres a concordar ou a concordar totalmente (Ver Quadro 28). A média das respostas foi de 1,66 para os homens e 1,82 para as mulheres com um desvio padrão de 0,84 e de 0,96 respetivamente (Ver Quadro 29).

**Quadro30**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto aos benefícios da inclusão segundo a severidade da NEE*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
12. A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.	Masculino	120	82	54	28	1
		42,1%	28,8%	18,9%	9,8%	0,4%
	Feminino	81	73	32	32	0
		37,2%	33,5%	14,7%	14,7%	0
13. A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles	Masculino	53	76	115	39	2
		18,6%	26,7%	40,4%	13,7%	0,7%
	Feminino	37	65	58	52	6
		17,0%	29,8%	26,6%	23,9%	2,8%
14. A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles	Masculino	48	65	126	43	3
		16,8%	22,8%	44,2%	15,1%	1,1%
	Feminino	34	48	85	46	5
		15,6%	22,0%	39,0%	21,1%	2,3%

### Quadro 31

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto aos benefícios segundo a severidade da NEE*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
12. A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.	M	284	1,96	1	1,01
		218		1	
	F		2,07		1,05
13. A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles	M	283	2,49	3	0,95
		212		2	
	F		2,59		1,04
14. A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles	M	282	2,58	3	0,94
		213		3	
	F		2,67		0,99

Pela análise do Quadro 30, para o item 12, as respostas por género são semelhantes, com ambos os géneros a discordar (70,9% de homens e 70,7% de mulheres). A média das respostas foi de 2,58, com um desvio padrão de 0,94 para os homens e de 2,67 e 0,99 respetivamente para as mulheres (Ver Quadro 31).

Para o item 13, 40,4% das respostas dos homens indicam que estes concordam com o item, enquanto 29,8% das respostas das mulheres discorda. No entanto, a maioria concorda, isto é, 54,1% dos homens e 50,5% das mulheres concorda. A média das respostas foi de 2,49 para os homens e 2,59 para as mulheres (Ver Quadro 30).

Para o item 14 as respostas de ambos os géneros são semelhantes, com a maioria a concordar (Ver Quadro 30). A média das respostas neste item foi de 2,58 para os homens e 2,67 para as mulheres (Ver Quadro 31).

**Quadro 32**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género segundo os benefícios da inclusão*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
15. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.	Masculino	47	79	102	54	3
		16,5%	27,7%	35,8%	18,9%	1,1%
	Feminino	38	61	68	49	2
		17,4%	28,0%	31,2%	22,5%	0,9%
16. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.	Masculino	49	77	105	52	2
		17,2%	27,0%	36,8%	18,2%	0,7%
	Feminino	41	65	69	40	3
		18,8%	29,8%	31,7%	18,3%	1,4%
17. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.	Masculino	71	106	77	29	2
		24,9%	37,2%	27,0%	10,2%	0,7%
	Feminino	46	91	50	26	5
		21,1%	41,7%	22,9%	11,9%	2,3%
18. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.	Masculino	59	103	95	27	1
		20,7%	36,1%	33,3%	9,5%	0,4%
	Feminino	40	82	56	37	3
		18,3%	37,6%	25,7%	17,0%	1,4%

### Quadro 33

*Resultados centrais e de dispersão da perceção dos professores segundo os benefícios da inclusão*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
15. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.	M	282	2,58	3	0,98
	F	216	2,59	3	1,03
16. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.	M	283	2,57	3	0,98
	F	215	2,50	3	1,00
17. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.	M	283	2,23	2	0,94
	F	213	2,26	2	0,94
18. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.	M	284	2,32	2	0,91
	F	215	2,42	2	0,98

Quanto ao Quadro 32, verifica-se que para os itens 15 e 16 as respostas dos professores por género são semelhantes, com a maioria a responder concordar ou concordar totalmente. Para os itens 17 e 18 as opiniões também são semelhantes, mas, neste caso, a maioria respondeu discordar ou discordar totalmente. A média das respostas mais elevada foi no item 15 com 2,58 para os homens e 2,59 para as mulheres (Ver Quadro 33).

**Quadro 34**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto aos benefícios da inclusão segundo o tipo de NEE*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
22. A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	Masculino	106	100	52	26	1
		37,2%	35,1%	18,2%	9,1%	0,4%
	Feminino	77	79	42	18	2
		35,3%	36,2%	19,3%	8,3%	0,9%
23. A inclusão de alunos com NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.	Masculino	87	106	62	28	2
		30,5%	37,2%	21,8%	9,8%	0,7%
	Feminino	72	81	47	16	2
		33,0%	37,2%	21,6%	7,3%	0,9%
24. A inclusão física nas turmas regulares é benéfica para eles.	Masculino	43	65	132	43	2
		15,1%	22,8%	46,3%	15,1%	0,7%
	Feminino	37	58	93	28	2
		17,0%	26,6%	42,7%	12,8%	0,9%
25. A inclusão de alunos com NEE comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.	Masculino	71	88	95	28	3
		24,9%	30,9%	33,3%	9,8%	1,1%
	Feminino	46	83	67	21	1
		21,1%	38,1%	30,7%	9,6%	0,5%
26. A inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares é benéfica para eles	Masculino	42	52	140	50	1
		14,7%	18,2%	49,1	17,5%	0,4%
	Feminino	31	58	101	28	0
		14,2%	26,6%	46,3%	12,8%	0



### Quadro 35

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto aos benefícios segundo o tipo de NEE*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
22. A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	M	284	1,99	1	0,96
	F	216	2,00	2	0,94
23. A inclusão de alunos com NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.	M	283	2,11	2	0,96
	F	216	2,03	2	0,92
24. A inclusão de alunos com NEE física nas turmas regulares é benéfica para eles.	M	283	2,62	3	0,92
	F	216	2,52	3	0,93
25. A inclusão de alunos com NEE comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.	M	282	2,28	3	0,95
	F	217	2,29	2	0,91
26. A inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares é benéfica para eles	M	284	2,70	3	0,93
	F	218	2,58	3	0,89

Verifica-se pelo Quadro 34, que a maioria das respostas por género se distribui de forma semelhante para os itens 22, 23 e 24. Sendo que, para os itens 22 e 23, a maioria discorda e para o item 24 a maioria concorda.

Por sua vez, no item 25, apesar de 33,3% dos homens concordar e 38,1% das mulheres discordar, a maioria das respostas discorda ou discorda totalmente com 55,8% dos homens e 59,2% das mulheres (Ver Quadro 34).

No item 26, as distribuições das respostas são semelhantes, com a maior parte dos professores a concordar (Ver Quadro 34). A média das respostas mais elevada ocorreu no item 26, com 2,70 para os homens e 2,58 para as mulheres. O desvio padrão nestes itens foi inferior a um (Ver Quadro 35).

**Quadro 36**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto ao impacto da inclusão*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
27. A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.	Masculino	50	83	104	46	2
		17,5%	29,1%	36,5%	16,1%	0,7%
	Feminino	38	59	82	37	2
		17,4%	27,1%	37,6%	17,0%	0,9%
28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.	Masculino	43	69	117	54	2
		15,1%	24,2%	41,1%	18,9%	0,7%
	Feminino	35	52	97	33	1
		16,1%	23,9%	44,5%	15,1%	0,5%
29. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.	Masculino	79	93	83	28	2
		27,7%	32,6%	29,1%	9,8%	0,7%
	Feminino	75	72	62	19	0
		34,4%	33,0%	23,9%	8,7%	0

### Quadro 37

*Resultados centrais e de dispersão da perceção dos professores por género quanto ao impacto da inclusão*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
27. A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.	M	283	2,52	3	0,97
	F	216	2,55	3	0,97
28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.	M	283	2,64	3	0,96
	F	217	2,59	3	0,93
29. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.	M	283	2,21	2	0,96
	F	218	2,07	1	0,97

No Quadro 36, verifica-se que para os itens 27 e 28 as respostas são idênticas com ambos os géneros a responder que concordam. Enquanto para o item 29, 32,6% dos homens discorda e 34,4% das mulheres discordam totalmente. A média das respostas mais elevada verifica-se no item 28, com 2,64 para os homens e 2,59 para as mulheres (Ver Quadro 37).

### Quadro 38

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por género quanto à inclusão como direito*

Descrição do item	Género	DT	D	C	CT	NR
30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.	Masculino	49	79	108	48	1
		17,2%	27,7%	37,9%	16,8%	0,4%
	Feminino	44	61	75	38	0
		20,2%	28,0%	34,4%	17,4%	0

### Quadro 39

*Resultados centrais e de dispersão da percepção dos professores por género quanto à inclusão como direito*

Descrição do item	Género	N	Média	Moda	Desvio Padrão
30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.	M	284	2,55	3	0,97
	F	218	2,49	3	1,00

Através do Quadro 38 e 39, verifica-se que as respostas por género são semelhantes, com ambos os géneros a concordar com a inclusão nas turmas regulares como um direito, com 37,9% dos homens e 34,45 das mulheres, a média das respostas foi de 2,55 e 2,49 respetivamente.

#### 4.1.2. Análise inferencial

Nesta subsecção, pretendemos verificar se ocorrem diferenças estatísticas significativas nas respostas dos professores por género. Uma vez que as respostas aos itens se distribuíram por uma escala ordinal, recorreremos ao uso de testes não paramétricos, mais concretamente ao teste de *Mann-Whitney U*, para duas amostras independentes, que permite testar a igualdade de duas distribuições populacionais. As hipóteses nulas e alternativa são as seguintes:

H0: Não existem diferenças na média dos resultados de homens e de mulheres, na população.

Ha: Existem diferenças na média dos resultados de homens e de mulheres, na população.

Em seguida, apresentam-se os resultados da aplicação do teste *Mann-Whitney* nos vários itens estudados.

#### Quadro 40

*Resultados inferenciais do Teste Mann-Whitney U para a variável gênero*

Item	Teste Mann-Whitney		
	Mann-Whitney U	Z	P-valor
12	29331,0	-1,064	0,288
13	28581,5	-0,937	0,349
14	28443,0	-1,064	0,288
15	30211,5	-0,160	0,873
16	29288,5	-0,742	0,458
17	29606,0	-0,355	0,723
18	29078,5	-0,953	0,340
19	28318,0	-1,437	0,151
20	29573,0	-0,627	0,530
21	27870,5	-1,664	0,096
22	30317,0	-0,234	0,815
23	29304,0	-0,830	0,406
24	28778,5	-1,255	0,210
25	30552,5	-0,029	0,977
26	28411,0	-1,692	0,091
27	29989,5	-0,376	0,707
28	29769,0	-0,617	0,537
29	28211,5	-1,715	0,086
30	30006,5	0,615	0,539

Pela análise do Quadro 40, conclui-se que o género não influencia as opiniões dos professores relativamente às respostas apresentadas aos itens, isto é, não existem diferenças estatisticamente significativas nas opiniões dos professores relativamente ao seu género.

### 4.3. Análise descritiva e inferencial dos resultados para a variável Instituição

#### 4.3.1. Análise descritiva

Nesta secção, apresenta-se as distribuições das respostas dadas pelos professores por instituição de ensino a cada um dos itens que são avaliados, assim como a respetiva média e o desvio padrão apresentado por cada um.

#### Quadro 41

*Resultados absolutos e percentuais da perceção dos professores por instituição sobre o ambiente onde os alunos devem ser ensinados*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
19. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.	A	33	42	53	38	2
		19,6%	25,0%	31,5%	22,6%	1,2%
	B	13	21	31	20	0
		15,3%	24,7%	36,5%	23,5%	0%
	C	45	50	51	21	1
		26,8%	29,8%	30,4%	12,5%	0,6%
	D	17	17	27	23	1
		20,0%	20,0%	31,8%	27,1%	1,2%
20. Os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares	A	49	68	38	11	2
		29,2%	40,5%	22,6%	6,5%	1,2%
	B	22	31	26	6	0
		25,9%	36,5%	30,6%	7, 1%	0%
	C	28	52	63	24	1

		16,7%	31,0%	37,5%	14,3%	0,6%
21. Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas especiais.	D	21	21	30	12	1
		24,7%	24,7%	35,1%	14,1%	1,2%
	A	11	14	48	93	2
		6,5%	8,3%	28,6%	55,4%	1,2%
	B	3	4	27	51	0
		3,5%	4,7%	31,8%	60,0%	0%
	C	14	22	63	67	2
		8,3%	13,1%	37,5%	39,9%	1,2%
	D	7	10	25	41	2
		8,2%	11,8%	29,4%	48,2%	2,4%

Como podemos verificar pela leitura do Quadro 41, para o item 19, os professores têm opinião semelhante nas quatro instituições, sendo a categoria concordo a mais observada. Para o item 20, as opiniões dividem-se sendo a categoria, discordo a mais observada em A (40,5%) e B (36,5%), e a categoria, concordo, nas instituições C (37,5%) e D (35,1%). Para o item 21 a maioria dos professores nas quatro instituições são da mesma opinião, concordando totalmente.

#### Quadro 42

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre os benefícios segundo a severidade da NEE*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
12. A inclusão de alunos com NEE graves nas turmas regulares é benéfica para eles.	A	75	60	22	11	0
		44,6%	35,7%	13,1%	6,5%	0%
	B	33	32	10	9	1
		38,8%	37,6%	11,8%	10,6%	1,2%
	C	65	41	37	25	0
		38,7%	24,4%	22,0%	14,9%	0%
	D	30	22	18	15	0

		35,3%	25,9%	21,2%	17,6%	0%
13. A inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles	A	27	56	65	16	4
		16,1%	33,3%	38,7%	9,5%	2,4%
	B	19	24	27	14	1
		22,4%	28,2%	31,8%	16,5%	1,2%
	C	31	32	64	41	0
		18,5%	19,0%	38,1%	24,4%	0%
	D	13	29	18	21	4
		15,3%	34,1%	21,2%	24,7%	4,7%
14. A inclusão de alunos com NEE moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles	A	32	39	71	25	1
		19,0%	23,2%	42,3%	14,9%	0,6%
	B	17	23	33	11	1
		20,0%	27,1%	38,8%	12,9%	1,2%
	C	21	33	72	39	3
		12,5%	19,6%	42,9%	23,2%	1,8%
	D	13	18	37	14	3
		15,3%	21,2%	43,5%	16,5%	3,5%

Pelo Quadro 42, é possível verificarmos que, para o item 12, a maioria dos professores, nas quatro instituições, discorda que a inclusão dos alunos com NEE graves em turmas regulares seja benéfico para eles. Por sua vez, no item 14, a maioria dos professores concordam que é benéfica a inclusão dos alunos com NEE moderadas em turmas regulares.

No item 13, as opiniões diferem um pouco, sendo a frequência, concordo, a mais observada nas instituições A (38,7%), B (31,8%) e C (38,1%). Na instituição D a frequência mais observada é a, discordo, (34,1%). No entanto, a maioria dos professores de A (49,4%), B (50,6%) e D (49,4%) discorda que a inclusão de alunos com NEE ligeiras nas turmas regulares seja benéfica para eles.



### Quadro 43

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre os benefícios da inclusão*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
15. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para sociedade angolana.	A	40	49	57	21	1
		23,8%	29,2%	33,9%	12,5%	0,6%
	B	14	38	21	12	0
		16,5%	44,7%	24,7%	14,1%	0%
	C	21	33	66	47	1
		12,5%	19,6%	39,3%	28,0%	0,6%
	D	10	20	27	25	3
		11,8%	23,5%	31,8%	29,4%	3,5%
16. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.	A	36	50	61	21	0
		21,4%	29,8%	36,3%	12,5%	0%
	B	15	38	17	14	1
		17,6%	44,7%	20,0%	16,5%	1,2%
	C	23	36	67	40	2
		13,7%	21,4%	39,9%	23,8%	1,2%
	D	17	18	30	17	3
		20,0%	21,2%	35,3%	20,0%	3,5%
17. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.	A	47	69	36	15	1
		28,0%	41,1%	21,4%	8,9%	0,6%
	B	23	39	15	8	0
		27,1%	45,9%	17,6%	9,4%	0%
	C	31	59	54	22	2
		18,5%	35,1%	32,1%	13,1%	1,2%
	D	17	30	23	11	4
		20,0%	35,3%	27,1%	12,9%	4,7%
18. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares é benéfica para os professores de	A	38	68	49	13	0
		22,6%	40,5%	29,2%	7,7%	0%
	B	20	46	10	9	0

turma.		23,5%	54,1%	11,8%	10,6%	0%
	C	29	43	69	27	0
		17,3%	25,6%	41,1%	16,1%	0%
	D	13	28	23	17	4
		15,3%	32,9%	27,1%	20,0%	4,7%

Pela análise do Quadro 43, verifica-se que a opinião dos professores relativamente aos benefícios da inclusão nas quatro instituições é semelhante, para o item 17, no qual a maioria discorda como sendo benéfica para os outros alunos a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

Para os itens 15, 16 e 18 as instituições A e B discordam que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares seja benéfica para a sociedade angolana, para as famílias assim como para os professores. Por sua vez, as instituições C e D concordam como sendo benéfica esta inclusão.

#### Quadro 44

*Resultados absolutos e percentuais da perceção dos professores por instituição sobre os benefícios segundo o tipo de NEE*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
22. A inclusão de alunos com NEE visual nas turmas regulares é benéfica para eles.	A	79	56	24	8	1
		47,0%	33,3%	14,3%	4,8%	0,6%
	B	29	39	12	5	0
		34,1%	45,9%	14,1%	5,9%	0%
	C	52	53	46	15	2
		31,0%	31,5%	27,4%	8,9%	1,2%
	D	26	31	12	16	0
		30,6%	36,5%	14,1%	18,8%	0%
23. A inclusão de alunos com NEE auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.	A	63	64	30	10	1
		37,5%	38,1%	17,9%	6,0%	0,6%
	B	27	43	11	4	0

		31,8%	50,6%	12,9%	4,7%	0%
		46	52	53	15	2
C		27,4%	31,0%	31,5%	8,9%	1,2%
		25	29	15	15	1
D		29,4%	34,1%	17,6%	17,6%	1,2%
		25	47	79	16	1
A		14,9%	28,0%	47,0%	9,5%	0,6%
		15	24	37	9	0
B		17,6%	28,2%	43,5%	10,6%	0%
		24	36	78	28	2
C		14,3%	21,4%	46,4%	16,7%	1,2%
		17	17	32	18	1
D		20,0%	20,0%	37,6%	21,2%	1,2%
		43	67	45	12	1
A		25,6%	39,9%	26,8%	7,1%	0,6%
		26	26	26	6	1
B		30,6%	30,6%	30,6%	7,1%	1,2%
		33	50	64	19	2
C		19,6%	29,8%	38,1%	11,3%	1,2%
		17	29	27	12	0
D		20,0%	34,1%	31,8%	14,1%	0%
		30	41	79	17	1
A		17,9%	24,4%	47,0%	10,0%	0,6%
		12	19	44	10	0
B		14,1%	22,4%	51,8%	11,8%	0%
		18	33	85	32	0
C		10,7%	19,6%	50,6%	19,0%	0%
		15	18	33	19	0
D		17,6%	21,2%	38,8%	22,4%	0%

Através da análise dos resultados do Quadro 44, podemos indicar que nas quatro instituições a maioria dos professores discorda que a inclusão de alunos com NEE visual, NEE auditiva ou NEE comportamental seja benéfica para estes alunos.

Já para alunos com NEE física ou com dislexia, em todas as instituições os professores concordam, como sendo benéfica, a sua inclusão nas turmas regulares.

**Quadro 45**

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição sobre o impacto da inclusão*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
27. A inclusão nas turmas regulares terá impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.	A	39	56	49	21	3
		23,2%	33,3%	29,2%	12,5%	1,8%
	B	17	28	29	10	1
		20,0%	32,9%	34,1%	11,8%	1,2%
	C	21	40	77	30	0
		12,5%	23,8%	45,8%	17,9%	0%
	D	13	19	31	22	0
		15,3%	22,4%	36,5%	25,9%	0%
28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE.	A	29	51	65	20	3
		17,3%	30,4%	38,7%	11,9%	1,8%
	B	17	24	33	11	0
		20,0%	28,2%	38,8%	12,9%	0%
	C	22	26	85	35	0
		13,1%	15,5%	50,6%	20,8%	0%
	D	13	20	31	21	0
		15,3%	23,5%	36,5%	24,7%	0%
29. A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.	A	42	60	50	15	1
		25,0%	35,7%	29,8%	8,9%	0,6%
	B	24	26	28	7	0
		28,2%	30,6%	32,9%	8,2%	0%
	C	63	52	36	16	1
		37,5%	31,0%	21,4%	9,5%	0,6%
	D	27	27	21	10	0
		31,8%	31,8%	24,7%	11,8%	0%

Pela leitura do Quadro 45, podemos verificar que as instituições A e B discordam da maioria das opiniões dos professores das instituições de C e de D que concordam que a inclusão terá um impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.

Para os itens 28 e 29, os professores têm opinião idêntica nas quatro instituições. A maioria concorda que a inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE e discorda que estes alunos prejudiquem o progresso académico dos colegas.

#### Quadro 46

*Resultados absolutos e percentuais da percepção dos professores por instituição quanto à inclusão como direito*

Descrição do item	Instituição	DT	D	C	CT	NR
30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com NEE.	A	46	52	49	20	1
		27,4%	31,0%	29,2%	11,9%	0,6%
	B	16	28	31	10	0
		18,8%	32,9%	36,5%	11,8%	0%
	C	20	42	70	36	0
		11,9%	25,0%	41,7%	21,4%	0%
	D	13	18	33	21	0
		15,3%	21,2%	38,8%	24,7%	0%

No Quadro 46, os resultados relativamente à inclusão dos alunos com NEE como sendo um direito, a maioria dos professores de A e de B discorda, com 58,4% e 51,7%, respetivamente, enquanto a maioria dos professores de C e B concorda, com 63,1% e 63,5% respetivamente.

Segundo os dados do Quadro 47, na dimensão que avalia o ambiente onde os alunos devem ser ensinados, as médias mais elevadas ocorreram na instituição de C com uma média de 2,71 ( $DP=1,00$ ) para o item 19, uma média de 2,50 ( $DP=0,94$ ) para o item 20 e uma média de 1,90 ( $DP=0,93$ ) para o item 21.

Para a dimensão que avalia os benefícios, segundo a severidade da NEE, verificou-se que as médias mais altas se encontram para o item 12 na instituição D com uma média de 2,21 ( $DP=1,11$ ), enquanto para os itens 13 e 14 a instituição C apresenta uma média de 2,68 ( $DP=1,04$ ) e 2,78 ( $DP=0,95$ ) respetivamente. No que respeita à dimensão que avalia os benefícios da inclusão, as médias mais elevadas encontram-se na instituição C. Sendo 2,83 ( $DP=0,98$ ) para o item 15, 2,75 ( $DP=0,98$ ) para o item 16, 2,40 ( $DP=0,94$ ) para o item 17 e 2,56 ( $DP=0,96$ ) para o item 18.

Para a dimensão que avalia os benefícios segundo o tipo de NEE, as médias encontram-se divididas entre C e D. Nos dois primeiros itens 22 e 23, as médias mais elevadas são em D com 2,21 ( $DP=1,08$ ) e 2,24 ( $DP=1,07$ ), respetivamente. Nos restantes itens, as médias mais elevadas são em C com 2,66 ( $DP=0,93$ ) no item 24, 2,42 ( $DP=0,94$ ) no item 25 e 2,78 ( $DP=0,88$ ) no item 26.

No que refere à dimensão que avalia o impacto da inclusão, verificamos que as médias mais elevadas se encontram distribuídas pelas instituições. Sendo que para o item 27 a média 2,73 ( $DP=1,02$ ) pertence à instituição D, a média 2,79 ( $DP=0,92$ ) pertence a C e a média 2,23 ( $DP=0,93$ ) pertence a A.

Por último, para a dimensão que avalia a inclusão como um direito a maior média verifica-se em duas instituições, 2,73 ( $DP=0,93$ ) na instituição C e 2,73 ( $DP=1,01$ ) na instituição D.

**Quadro 47 –Resultados da média e desvio padrão da percepção dos professores por dos itens por instituição**

Instituição	Item																			
		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	N	168	164	167	167	168	167	168	166	166	166	167	167	167	167	167	165	165	167	167
	Média	1,82	2,43	2,53	2,35	2,40	2,11	2,22	2,42	2,07	1,66	1,77	1,92	2,51	2,16	2,50	2,32	2,46	2,23	2,26
	Moda	1	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	2	2
	D.P.	0,90	0,88	0,97	0,98	0,96	0,92	0,89	1,05	0,89	0,89	0,87	0,89	0,86	0,89	0,90	0,97	0,92	0,93	0,99
B	N	84	84	84	85	84	85	85	85	85	85	85	85	85	84	85	84	85	85	85
	Média	1,94	2,43	2,45	2,36	2,36	2,09	2,09	2,32	2,19	1,52	1,92	1,91	2,47	2,14	2,61	2,38	2,45	2,21	2,41
	Moda	1	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1	3	3	3	3	3
	D.P.	0,97	1,02	0,96	0,92	0,97	0,91	0,88	1,00	0,91	0,75	0,85	0,80	0,91	0,95	0,87	0,94	0,96	0,95	0,93
C	N	168	168	165	167	166	166	168	167	167	166	166	166	166	166	168	168	168	167	168
	Média	2,13	2,68	2,78	2,83	2,75	2,40	2,56	2,71	2,50	1,90	2,14	2,22	2,66	2,42	2,78	2,69	2,79	2,03	2,73
	Moda	1	3	3	3	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3	3	1	3
	D.P.	1,09	1,04	0,95	0,98	0,98	0,94	0,96	1,00	0,94	0,93	0,97	0,96	0,93	0,94	0,88	0,91	0,92	0,99	0,93
D	N	85	81	82	82	82	81	81	84	84	83	85	84	84	85	85	85	85	85	85
	Média	2,21	2,58	2,63	2,82	2,57	2,35	2,54	2,33	2,39	1,80	2,21	2,24	2,61	2,40	2,66	2,73	2,71	2,16	2,73
	Moda	1	2	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	3	3	1	3
	D.P.	1,11	1,05	0,95	1,01	1,04	0,96	1,00	1,09	1,02	0,96	1,08	1,07	1,04	0,97	1,02	1,02	1,01	1,01	1,01



### 4.3.2. Análise inferencial

Nesta subsecção, pretende-se verificar se ocorrem diferenças significativas nas respostas dos professores por instituição. Como pretendemos comparar quatro grupos independentes (as instituições) com variáveis do tipo qualitativas ordinais, medida numa escala do tipo *Likert*, o teste de *Kruskal-Wallis H* para  $k$  amostras independentes foi o utilizado.

As hipóteses nula e alternativa são as seguintes:

H<sub>0</sub>: Não existem diferenças na média dos resultados dos participantes das diferentes instituições, na população.

H<sub>a</sub>: Existem diferenças na média dos resultados dos participantes das diferentes instituições, na população.

Em seguida, apresentam-se os resultados da aplicação do teste nos vários itens estudados.

#### Quadro 48

*Análise inferencial da percepção dos professores quanto ao Teste Kruskal-Wallis para a variável Instituição*

Item	Teste Kruskal-Wallis		
	Qui-quadrado	Gl	P-valor
12	9,521	3	0,023
13	7,459	3	0,059
14	8,778	3	0,032
15	28,607	3	<0,001
16	14,595	3	0,002
17	11,795	3	0,008
18	22,356	3	<0,001
19	12,644	3	0,005
20	19,549	3	<0,001
21	13,276	3	0,004
22	17,521	3	0,001
23	12,550	3	0,006
24	3,910	3	0,271
25	9,717	3	0,021
26	8,253	3	0,041
27	18,958	3	<0,001
28	14,979	3	0,002
29	4,849	3	0,183
30	24,170	3	<0,001

Pela análise do Quadro 48, verificamos que nos itens 13, 24 e 29 não se verificam diferenças nas distribuições das respostas dos professores. Por sua vez, nos restantes itens, verifica-se que existe pelo menos dois grupos diferentes entre si.

Para se analisar entre que grupos ocorrem estas diferenças, continuou-se o estudo com a aplicação do teste One-Way ANOVA não paramétrica, tendo sido para isso necessário construir novas variáveis com o valor da ordenação (do ranking) para cada

item e, em seguida, o teste de comparações múltiplas de *Scheffé*. No Quadro 49, apresenta-se os resultados do teste Post-Hoc de *Scheffé*.

**Quadro 49**

*Análise inferencial da percepção dos professores quanto ao Testes Post-Hoc de Scheffe para a variável Instituição*

Item	Teste Post-hoc Scheffe		
	Instituição		P-valor
12	A	C	0,045
	A	D	0,036
15	A	C	<0,001
	A	D	0,007
	B	C	0,003
	B	D	0,021
16	A	C	0,014
	B	C	0,019
17	A	C	0,037
18	A	C	0,009
	B	C	0,001
	B	D	0,018
19	B	C	0,043
20	A	C	<0,001
21	A	C	0,049
	B	C	0,014
22	A	C	0,003
	A	D	0,014
23	A	C	0,029
26	A	C	0,044
27	A	C	0,004
	A	D	0,013
28	A	C	0,009
	B	C	0,044
30	A	C	<0,001
	A	D	0,004

Pela análise do Quadro 49, verificam-se que ocorrem diferenças estatisticamente significativas entre as instituições nos seguintes itens:

- No item 15, entre a instituição A e as instituições C e D, bem como entre a instituição B e as instituições C e D.
- No item 16, 21 e 28 entre a instituição C e as A e B.
- No item 17, 20, 23 e 26 entre a instituição A e a C.
- No item 18, entre a A e a instituição C, bem como entre a instituição B e as instituições C e D.
- No item 19, entre a instituição B e C.
- No item 12, 22, 27 e 30 entre a instituição A e C e D.

Quanto aos itens 14 e 25, apesar de no teste de *Kruskal-Wallis* serem detectadas diferenças em pelo menos duas das instituições, estas não são detetadas pelo teste Post-Hoc de *Scheffé*, não sendo, portanto, considerado que ocorrem diferenças entre as instituições nas respostas destes itens.

#### **4.4. Fiabilidade dos resultados**

A fiabilidade dos resultados diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exatidão que podemos assumir perante a informação obtida. Os métodos de cálculo da fiabilidade assentam em coeficientes de correlação dos resultados. Estes métodos dividem-se em dois tipos de análise, um de estabilidade através do método teste-reteste, outro de consistência através do método de bipartição dos itens ou método da consistência interna dos itens. (Almeida & Freire 2008). O coeficiente de consistência interna neste estudo foi obtido através do cálculo do coeficiente de consistência interna *Alpha de Chronbach*. O valor obtido para o coeficiente foi de 0,882, verificando-se desta forma a fiabilidade dos resultados, uma vez que este valor é superior ao valor mínimo de referência (0,70) (Almeida & Freire, 2008).



## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do presente estudo, bem como algumas recomendações para estudos a realizar futuramente. Este estudo foi realizado com a finalidade conhecer, descrever e caracterizar as percepções de professores do ensino primário, estudantes dos cursos de Ciências da Educação de quatro instituições do ensino superior circunscritas na área geográfica da Região Académica IV, Angola, acerca da inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Com o intuito de compreender as percepções, recolheram-se dados junto de 506 professores, através do questionário “Percepção dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares” (Martins & Santos, 2012). Estes dados foram analisados e apresentados numa forma descritiva e inferencial no capítulo anterior deste documento. Deste modo, com a análise feita no capítulo anterior, apresentamos agora as conclusões obtidas neste estudo, tendo por base os objetivos propostos, conjuntamente a uma breve reflexão baseada na literatura. As conclusões obtidas foram as seguintes:

**1. A maioria dos professores concorda que os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares, mas em turmas separadas, discordando com a inclusão destes alunos em turmas regulares.** Os participantes consideram mesmo que estes alunos devem ser educados em escolas especiais. Quanto à análise por instituição, no que diz respeito ao ambiente onde os alunos devem ser ensinados, concluímos que os professores são de opinião que estes alunos devem ser educados, nas escolas regulares, em turmas separadas, em três das instituições de ensino superior, sendo que na restante instituição mais de metade dos professores discorda desta ideia. No entanto é, também, esta a única instituição onde os professores concordam que os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares. Segundo Correia (2010):

a classe regular torna-se num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são factores a ter em conta. Não há lugar para homogeneidade caso o modelo integrador, em que o ensino

aparece mais orientado para o aluno e em que o aluno dito com NEE parece estar sempre a receber serviços de apoio, mas diretos do que indiretos, fora da classe regular, mesmo quando a sua problemática não exigiria. O modelo inclusivo parte do pressuposto de que o aluno com NEE deve manter na classe regular, embora admita-se, sempre que a situação o exija, poder-se-á considerar um conjunto de opções que levem o apoio fora da classe regular. O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno (ensino inadequado, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes. O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se identificar e avaliar as suas necessidades educativas especiais (observações e avaliações individualizadas).

Deste modo, podemos destacar o papel do professor que deve ser como modelo para os alunos com ou sem NEE, isto é, proporcionando-lhes um ambiente inclusivo e na sala de aula regular. Será interessante aprofundar estas diferenças na sua relação, por exemplo com a formação.

**2. Os professores consideram que a inclusão é benéfica para alunos com NEE moderadas ou ligeiras, e não acham que é benéfica para alunos com NEE graves.** As opiniões destes professores são desfavoráveis à inclusão total. Estes resultados corroboram as ideias dos defensores de um contínuo de serviços e de contextos alternativos de colocação, na medida em que, segundo eles, as turmas regulares não conseguem de modo nenhum albergar, nem ensinar todas as crianças com NEE. E não só alguns destes alunos exigem programas específicos dirigidos por professores altamente preparados para tal (Kavale & Forness, 2000; Pivik et al., 2002, citados por Correia, 2008). O permanente debate sobre a inclusão levanta algumas questões com frequência, nomeadamente se todos os alunos com NEE deverão ser incluídos em salas de aulas regulares ou se o termo “inclusão” se refere a inclusão parcial ou total (Fuchs & Fuchs, 1994, citados por Kauffman & Richard, 2007, citados por Correia, 2008). Existem casos de alunos com NEE severas em que as inquietações



permanecerão como será feito o seu atendimento (Heward, 2006; Warnock, 2005; Correia, 2003; Liberman, 2003; Kauffman, 2002, citados por Correia, 2008).

Segundo Liberman, (1988) citado por Liberman, (2010):

algumas crianças precisam de serviços de educação especial, conforme delineado no seu PEI, porque sem estes serviços os professores da classe regular não permitem, nem percebem a existência de diferentes formas de responder aos ditames de um currículo personalizado (p.103).

Não obstante a polémica criada, o movimento REI dá lugar ao princípio da inclusão que, por sua vez, começou a merecer uma atenção peculiar por parte dos investigadores e educadores com realce depois da realização da “Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, em Junho de 1994.

Para Hallahan e Kauffman (1997), citados por Martins (2000):

o movimento da escola inclusiva construiu-se a partir da mesma base filosófica do REI, aspirando a uma relação estreita entre a educação especial e a educação regular. As propostas menos radicais desta reforma propõem que os professores da escola regular tenham à responsabilidade um maior número de alunos com NEE (moderadas e ligeiras), servindo os professores de Educação Especial, mais como consultores e menos como professores de apoio direito aos alunos. Para os defensores mais radicais propõem que a educação especial enquanto sistema separado e perfeitamente identificado dentro do sistema educativo seja eliminada. Esta proposta aponta para um único e unificado sistema educativo no qual todos os alunos são encarados na sua individualidade e com direito a uma mesma qualidade educativa. (p.21)

Assim a educação inclusiva exige que os professores da classe regular adotem uma nova atitude na educação que passa na tomada de consciência de como o aluno com NEE deve ser valorizado de acordo com as suas especificidades.

**3. Os professores consideram que a inclusão nas turmas regulares é benéfica para a sociedade angolana e para as famílias destes alunos, mas não é benéfica nem para os outros alunos nem para os professores.** Os professores participantes neste estudo concordam que a inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo no progresso académico e no desenvolvimento social dos alunos com NEE, prejudicando, no entanto, o progresso académico dos restantes alunos.

Quanto à opinião dos professores relativamente aos benefícios da inclusão segundo a variável instituições, a maioria discorda como sendo benéfica para os outros alunos a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares. As instituições A e B discordam que a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares seja benéfica para a sociedade angolana, para as famílias, assim como para os professores. Contrariamente, as instituições C e D concordam como sendo benéfica esta inclusão. Relativamente ao impacto, a maioria dos professores em todas as instituições concorda que a inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com NEE e discordam que estes alunos prejudiquem o progresso académico dos seus colegas.

Os estudos de Martston (1998), citados por Martins (2000), demonstraram que alunos com NEE que frequentaram, ao mesmo tempo, a classe regular e a sala de apoio, apresentaram progressos, no domínio da leitura, significativamente maiores do que aqueles que frequentaram apenas a classe regular ou a sala de apoio permanente (Martins, 2000).

Segundo Martins (2000):

vários estudos demonstraram que os alunos com NEE que frequentaram ambientes inclusivos, tiveram menos tempo sozinhos, receberam e forneceram mais afecto, e desenvolveram mais amizades e interacções sociais com

colegas sem NEE, do que os alunos que frequentaram classes especiais. Cole (1991), citado por Selend (1998), mencionou que os alunos com NEE severas, educados em ambientes inclusivos, melhoraram o seu relacionamento social, ao invés daqueles que frequentaram ambientes segregativos – que regrediram. Outros estudos efectuados demonstraram que os alunos com NEE que frequentaram ambientes inclusivos, melhoraram as suas competências ao nível da comunicação, da socialização, e do desenvolvimento de amizades longas e significativas com seus colegas sem NEE. (p. 58)

Os professores, devem para um aluno com NEE como um ganho e não como um estorvo na sala de aula regular.

**4. Os professores consideram que a inclusão de alunos com NEE visual, auditiva e comportamental não é benéfica para estes alunos, sendo no entanto de opinião que a inclusão em turmas regulares de alunos com NEE física ou com dislexia é benéfica.** Podemos ainda concluir que nas quatro instituições a maioria dos professores discorda com a inclusão de alunos com NEE visual, NEE auditiva ou NEE comportamental como sendo benéfica para eles. Já para alunos com NEE física ou com dislexia, em todas as instituições os professores concordam como sendo benéfica a inclusão.

Segundo Martins (2000),

o conceito de necessidades educativas especiais, hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos, reflecte o postulado da filosofia da integração e da inclusão. Inúmeras vezes definido na literatura especializada: Um grupo de crianças que por exibirem determinadas condições específicas – físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais, ou qualquer combinação destas - pode necessitar de apoio de serviços de educação especial Martins (2000 p.70). A definição de NEE

apresentada por Brennan (1988),citado Correia (1997), salienta o tipo e o grau de problemas de aprendizagem classificando-os de ligeiros a severos e de temporários a permanentes: - NEE temporárias - implicam a modificação parcial do currículo, durante determinado momento do desenvolvimento do aluno; NEE permanentes - implicam adaptações generalizadas do currículo, durante grande parte ou todo o seu percurso escolar; NEE severas - crianças com NEE, que devido à intensidade dos seus problemas necessita de serviços altamente especializados. (Correia,1997, p. 71)

Assim, torna-se fundamental a formação dos professores com a vista responderem às necessidades específicas educativas especiais de cada aluno nas classes regulares.

**5. Não existem diferenças nas percepções dos professores do género masculino e do género feminino no que respeita o ambiente onde os alunos com NEE devem ensinados.** Acerca do ambiente onde os alunos com NEE devem ensinados, conclui-se que não existe evidência estatística para afirmar que as opiniões dos professores do género masculino são diferentes das dos professores do género feminino. A maioria dos professores concorda que os alunos com NEE devem ser educados em escolas regulares, mas em turmas separadas, discordando com a inclusão destes alunos em turmas regulares. Aham mesmo que estes alunos devem ser educados em escolas especiais. Relativamente aos benefícios da inclusão segundo a severidade da NEE, os professores, de ambos géneros, discordam que seja benéfica a inclusão para os alunos com NEE visual ou auditiva, mas concordam que a inclusão nas turmas regulares para alunos com NEE física seja benéfica.

**6. Existem diferenças nas percepções dos professores das diferentes instituições de ensino superior no que respeita o ambiente onde os alunos com NEE devem ensinados.** Quando analisamos as diferenças nas percepções, segundo a variável instituição de ensino superior, os professores são de opinião que os alunos devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas, nas instituições de A, B e D, sendo

a instituição de C a única com mais de metade dos professores a discordar. No entanto, é esta a única instituição onde os professores concordam que os alunos com NEE devem ser educados nas turmas regulares. Ao contrário todas as instituições, concordam que os alunos com NEE devem ser educados em escolas especiais.

Por instituição conclui-se que para alunos com NEE graves a maioria dos professores, nas quatro instituições, discorda que esta inclusão seja benéfica para eles. No entanto, estes mesmos professores concordam que a inclusão dos alunos com NEE moderadas em turmas regulares é benéfica. Para os alunos com NEE ligeiras, as opiniões diferem ligeiramente, sendo a instituição C a única a concordar que é benéfico para estes alunos a sua inclusão em turmas regulares.

Quanto ao impacto da inclusão de alunos com NEE, verificamos que a maioria dos professores das instituições de A e de B discordam com a inclusão, enquanto a maioria dos professores das instituições de C e de D concorda que a inclusão terá um impacto positivo no progresso académico dos alunos com NEE.

**7. Pouco mais de metade dos professores é de opinião que a inclusão é um direito dos alunos com NEE.** Se olharmos para os resultados segundo a variável instituição, a maioria dos professores da instituição de Ensino Superior A discorda, enquanto a maioria dos professores de C e D concorda que a inclusão é um direito dos alunos com NEE. Segundo Martins, (2000):

a filosofia inclusiva altera o papel de todos os profissionais da comunidade educativa, nomeadamente dos professores. Estes têm, agora, uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1997), pelo que devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à inclusão (Martins, 2000, p.46). Esta ideia realça um pressuposto essencial para o sucesso da escola/sistema inclusiva: a valorização e oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional. (Correia et al., 1997; Hunter, 1999; Schaffner & Buswell, 1996)

Estes resultados são importantes, na medida em permitem, no futuro, um olhar crítico sobre os planos de formação de professores na Educação Inclusiva que são desenvolvidos nas instituições do ensino superior que participaram no estudo. De recordar aqui, o papel quer das escolas superiores de educação quer das universidades como determinantes para atitudes positivas perante a filosofia da inclusão (Correia, Cabral & Martins, 1997). Assim, tendo por base estas conclusões sugerimos a necessidade de:

- Formação de professores em matéria de Educação Inclusiva;
- Despertar interesse, através de bolsas de estudos, para a formação de investigadores em matéria sobre Educação Especial e das práticas inclusivas;
- Introdução nos currículos de formação de docentes de todos níveis (médios e superiores) unidades curriculares que se debruçam sobre as práticas do modelo inclusivo;
- Articulação entre o Ministério da Educação através da Direcção Nacional de Educação Especial e o Ministério do Ensino Superior através das Universidades no sentido de se difundir nos cursos de formação de professores as práticas do modelo inclusivo.

### **Recomendação para estudos futuros**

Considerando os resultados alcançados neste trabalho, seria de extrema importância alargar esse estudo a outras regiões académicas do país, de forma a conseguir obter-se uma realidade mais próxima sobre as percepções dos professores acerca da inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. Adicionalmente, é importante aprofundar a investigação relativa à formação de professores da Classe Regular e de Educação Especial, pois esta continua a ser o pressuposto fundamental para que se consigam alcançar os resultados imprescindíveis para educação dos alunos com NEE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., S. & Freire, T. (2008) *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Anfilóquio, A. C. M. (2011). *Monitorização com base no currículo: Um estudo sobre dificuldades de aprendizagem específicas na Matemática*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Camara, B. (1998). Aprender de mãos dadas ou construir a paz e a solidariedade no espírito dos jovens angolanos. In B. Camara (Ed.), *Necessidades educativas especiais em Angola* (pp. 5-11). Dakar- Senegal: UNESCO-BREDA.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço- tempo de diálogo de todos para e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Correia (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, E. & Pardal, L. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Correia, L M & Cabral, M. C. M. (1997). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.

Correia, L M., & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15-29.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Cabral, M. C. M. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto editora.

Correia, L. M., Cabral, M. C. M., & Martins, A. P. L. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A.

Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio, cria a Universidade Lueji A Nkonde.

Decreto n.º 2/09 de 12 de Maio, cria a Região Académica IV.

Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro, aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial.

Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C. M., & Swanson J. (2012). Oportunidade de aprendizagem para a criança no quotidiano da comunidade. In R. A. McWilliam (Org.), *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação. *Noesis*, 18, 64-66.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito teoria e prática* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A Integração Escolar. In R. B. Jiménez (Coord.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.

Jung, L. A. (2012). Identificar os apoios às famílias e outros recursos. In R. A. McWilliam (Org.), *Trabalhar com as famílias de crianças com necessidades especiais* (pp. 19-37). Porto: Porto Editora.

Kronberg, R. M. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem outra não está do seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.

Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação.

Lieberman, L. M. (2010). *Preservar a educação especial...para aqueles que dele necessitam*. In L. M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem outra não está do seu perfeito juízo* (pp. 89-107). Porto: Porto Editora.

Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *Educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.



Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitude dos professores do 1º Ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Martins, A. P. L. (2012). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular. A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-52). Curitiba: Editora Appris.

Matos, O. J. D. (1998). A educação especial em Angola. In B. Camara (Org.), *Necessidades educativas especiais em Angola* (pp. 15-40). Dakar- Sênegal: UNESCO-BREDA.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org.), *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (p. 178) Porto: SPCE.

Santos, N. (1998). A formação profissional e as necessidades educativas especiais. A formação de professores em Angola. In B. Camara (Org.), *Necessidades educativas especiais em Angola* (pp. 107-115). Dakar- Senegal: UNESCO-BREDA.

Simpson, R. L. & Kauffman, J. M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. Kauffman & J. Lopes (Org.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 167-190). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO (1949). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.



## **ANEXOS**



**PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NAS TURMAS REGULARES<sup>1</sup>**

**Caro(a) Professor(a)**

O presente questionário foi elaborado no âmbito de pesquisa para a dissertação do grau de Mestrado em Educação Especial, área de especialização Dificuldades de Aprendizagem Específicas, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Neste contexto, pretende-se saber o seu pensamento sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares.

Os dados colectados serão somente para o uso deste trabalho de pesquisa. Gostaria de pedir a sua ajuda respondendo todas as perguntas que se seguem.

Precisa de gastar aproximadamente 40 minutos para responder às questões. Não existem respostas certas ou erradas.

A informação dada será confidencial. Comprometemo-nos a respeitar o anonimato, confidencialidade e privacidade dos dados.

Muito obrigado pela sua colaboração.

**I. Dados demográficos e perspetivas dos professores sobre Necessidades Educativas Especiais.**

**Por favor coloque um (X) no quadrado apropriado à sua resposta.**

1. Género:    Masculino    ☐                      Feminino    ☐

2. Idade: \_\_\_\_\_ Anos.

3. Ano de frequência na Universidade.

3.1    1.º Ano    ☐

---

<sup>1</sup> Martins, A.P.L. & Santos, A. C. (2012).

- 3.2 2.º Ano ☐<sup>2</sup>
- 3.3 3.º Ano ☐
- 3.4 4.º Ano ☐

#### 4. Formação do professor

4.1 Alguma vez frequentou um curso de formação de professores, só para educação especial?

Sim ☐ Não ☐

#### 5. Experiência na área de ensino

- 5.1 Menos que 5 anos ☐
- 5.2 5 à 10 anos ☐
- 5.3 11 a 15 anos ☐
- 5.4 16 a 20 anos ☐
- 5.5 Mais de 20 anos ☐

5.6. Função actual \_\_\_\_\_

#### 6. Alguma vez ensinou crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

#### 7. Alguma vez conheceu uma criança ou um adulto com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

#### 8. Como avalia a sua relação com crianças com Necessidades Educativas Especiais no momento?

- 8.1 Nunca estou perto de crianças com NEE ☐
- 8.2 Raramente estou perto de crianças com NEE ☐
- 8.3 As vezes estou perto de crianças com NEE ☐
- 8.4 De vez em quando estou perto de crianças com NEE ☐
- 8.5 Estou sempre perto de crianças com NEE ☐

9. Alguma vez esteve envolvido num curso ou capacitação sobre como ensinar crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

Se sim que tipo de Curso, e onde?

.....  
.....

10. Quantos alunos no geral existem em cada turma que ensina?

10.1 15-20 alunos ☐

10.2 20-30 alunos ☐

10.3 30-40 alunos ☐

10.4 Mais de 40 alunos ☐

11. Estão incluídos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, que tipo de Necessidades Educativas Especiais possuem?

.....

## **II. Perspetivas dos professores perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares.**

**Por favor indique o seu nível de concordância para cada item que se segue colocando um (x) no quadradinho:**

12. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais graves nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

13. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais ligeiras nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

14. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais moderadas nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

15. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é benéfica para a sociedade angolana.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

16. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é benéfica para as famílias deles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

17. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é benéfica para os outros alunos.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

18. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é benéfica para os professores de turma.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

19. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem ser educados nas escolas regulares em turmas separadas.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

20. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem ser educados nas turmas regulares.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

21. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem ser educados nas escolas Especiais.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

22. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais visual nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐



23. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais auditiva nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

24. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais física nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

25. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais comportamentais nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

26. A inclusão de alunos com dificuldades na leitura nas turmas regulares é benéfica para eles.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

27. A inclusão nas turmas regulares terá um impacto positivo no progresso académico dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

28. A inclusão nas turmas regulares tem impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

29. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares prejudica o progresso académico dos colegas.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

30. A inclusão nas turmas regulares é um direito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Discordo totalmente ☐ Discordo ☐ Concordo ☐ Concordo plenamente ☐

***Muito obrigado pela sua colaboração***